

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra německého jazyka

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy

Kombinace: německý jazyk – český jazyk

MOTIVACE ŽÁKŮ K ÚSTNÍMU PROJEVU PŘI VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA

MOTIVATING STUDENTS TO SPEAK IN GERMAN CLASS

MOTIVATION VON SCHÜLERN ZUM MÜNDLICHEN AUSDRUCK IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Diplomová práce: 08-FP-KNJ-005

Autor:

Aneta Murswieková

Podpis:

Adresa:

Jana Švermy 1706

256 01 Benešov u Prahy

Česká republika

Vedoucí práce: PaedDr. Kamila Podrápská, PhD.

Konzultant: Dr. Ulrich Zeuner

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
121	7	0	21	87	3

V Liberci dne: 10. 12. 2009

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Studentská 2

Tel.: 485 352 515

Fax: 485 352 332

Katedra: NĚMECKÉHO JAZYKA

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant)

Aneta MURSWIEKOVÁ

adresa:

Jana Švermy 1706. 256 01 Benešov u Prahy

obor (kombinace):

český jazyk – německý jazyk

Název DP: Motivace žáků k ústnímu projevu při výuce německého jazyka

Název DP v angličtině: Motivating Students to Speak in German Class

Vedoucí práce: PaedDr. Kamila Podrápská

Konzultant:

Termín odevzdání: prosinec 2009

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné.resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 15. prosince 2008

.....
děkan

.....
vedoucí katedry

Převzal:.....

Datum:

Název DP: **Motivace žáků k ústnímu projevu při výuce německého jazyka**

Cíl:

Diplomantka pojedná v teoretické části DP problematiku motivace v kontextu pedagogiky a zúží její pojetí na výuku cizích jazyků. Zaměří se na motivační postupy učitele, které podporují volný ústní projev v cizím jazyce. V praktické části diplomantka navrhne na základě dotazníkového šetření mezi (budoucími) učiteli škálu motivačních technik v podobě metodických listů, které volný ústní projev rozvíjejí v jeho monologické i dialogické podobě a navrhne a ověří jejich možné propojení s konkrétním učebním souborem pro německý jazyk na základní škole.

Metody:

- dotazníkové šetření mezi učiteli a studenty oboru učitelství
- analýza vybraného učebního souboru pro německý jazyk
- pedagogický experiment na dvou základních školách

Literatura:

SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Berlin/München: Langenscheidt, 2007
GRONE, W.v., PETERSEN, J. *Zum Lernen Anregen. Motivation in Theorie und Praxi*. Donauwörth: Auer Verlag, 2002
DREESMANN, H. Unterrichtsklima als Bedingung für Lernmotivation. In: *Unterrichtswissenschaft*, 1980, 3, 243 – 251
KREPP, A., PRENZEL, M. *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster 1992
ZAJÍCOVÁ, P., NANGONOVÁ, S., PAVLISKOVÁ, J. Cvičením k uvolnění a soustředění v hodině cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 1998, roč. 42, č. 1-2, s. 07-10.
ZAJÍCOVÁ, P. *Činnost, kognice, narace. K pojetí kreativity v didaktice cizího jazyka*. Jahrbuch Ostrava - Erfurt. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 1998. s. 111-120.
KRETSCHMANN, R., ROSE, M.-A. *Was tun bei Motivationsproblemen?* Horneburg, 2000
OLECHOWSKI, R., RIEDER, K. *Motivieren ohne Noten*. Wien, München 1990
WESSLING-LÜNNEMANN, G. *Motivationsförderung im Unterricht*. Göttingen, Toronto, Zürich, 1985

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum 10.12.2009

Podpis

An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau PaedDr. Kamila Podrápská, Ph.D. bedanken, dass sie die Betreuung meiner Arbeit übernommen hat, mir beratend zur Seite stand und sich sehr für das Gelingen der Arbeit eingesetzt hat.

Weiterhin möchte ich Herrn Dr. Ulrich Zeuner für die hilfreichen Beratungen und Diskussionen zu dieser Arbeit danken.

Mein Dank gehört auch Erwin Murswiek und Simon Schlingplässer für die kritische Begleitung der Arbeit.

Nicht zuletzt möchte ich dem Deutschen Akademischen Austausch Dienst für die Unterstützung und die Möglichkeit, diese Arbeit in Deutschland zu schreiben, danken.

MURSWIEKOVÁ Aneta

DP-10

Ved. DP: PaedDr. Kamila Podrápská, Ph.D.

Motivace žáků k ústnímu projevu při výuce německého jazyka

Resumé: Diplomová práce pojednává o motivaci a jejích faktorech v cizím jazyce a soustřeďuje se na problematiku ústního projevu žáků. V teoretické části popisuje motivační a komunikační strategie, které pomáhají ústní projev rozvíjet. V praktické části přináší na základě dotazníkového šetření postoj žáků a učitelů cizího jazyka k ústnímu projevu. Vybírá motivační techniky a propojuje je s lekcí učebního souboru. V empirickém výzkumu aplikuje motivační strategie a techniky ve výuce německého jazyka. V následujícím dotazníkovém šetření prokazuje zvýšení pozitivního postoje žáků k ústnímu projevu.

klíčová slova: motivace – ústní projev – cizí jazyk – německý jazyk – motivační strategie – komunikační strategie – motivační techniky

MURSWIEKOVÁ Aneta

DP-10

Tutor: PaedDr. Kamila Podrápská, Ph.D.

Motivating students to speak in German as a foreign language

Summary: This diploma thesis deals with motivation and its elements in language teaching. It focuses on the problem of speaking. In the theoretical part motivational and communication strategies which help to express verbally are described. In the practical part teacher's and pupil's attitudes towards speaking are represented by questionnaires. This thesis selects motivational techniques and connects them with a schoolbook. In the empirical part motivational strategies and techniques are applied to teaching German as a foreign language. The research by questionnaires following this shows an increase of positive attitudes towards speaking.

Key words: motivation – speaking – foreign language – German – motivational strategies – communication strategies – motivational methods

MURSWIEKOVÁ Aneta

DP-10

Betreuerin: PaedDr. Kamila Podrápská, Ph.D.

Motivation von Schülern zum mündlichen Ausdruck in Deutsch als Fremdsprache

Zusammenfassung: Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Motivation und ihren Faktoren im Fremdsprachenunterricht. Sie konzentriert sich auf die Problematik des mündlichen Ausdrucks von Schülern. Im theoretischen Teil werden Motivierungs- und Kommunikationsstrategien beschrieben, die den mündlichen Ausdruck entwickeln helfen. Der praktische Teil stellt anhand von Fragebogenuntersuchungen die Einstellung zum mündlichen Ausdruck bei Schülern und Lehrern dar. Die Arbeit wählt Motivierungstechniken aus und wendet diese exemplarisch anhand einer Lehrwerkslektion an. In einer empirischen Untersuchung werden diese Motivierungsstrategien und -techniken im Unterricht Deutsch als Fremdsprache angewendet. Die nachfolgende Fragebogenuntersuchung beweist eine Erhöhung der positiven Einstellung der Schüler zum mündlichen Ausdruck.

Schlagwörter: Motivation – mündlicher Ausdruck – Fremdsprache – Deutsch als Fremdsprache – Motivierungsstrategien – Kommunikationsstrategien – Motivierungstechniken

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG UND PROBLEMSTELLUNG	10
THEORETISCHER TEIL	
2. ZUR MOTIVATION IM PÄDAGOGISCHEN KONTEXT.....	12
2.1. MOTIV UND MOTIVATION	12
2.2. DAS KOGNITIVE MOTIVATIONSMODELL.....	14
3. MOTIVATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	18
3.1. FREMDSPRACHENSPEZIFISCHE MOTIVATION	18
3.1.1. <i>Integrative und instrumentelle Motivation</i>	<i>21</i>
3.1.2. <i>Intrinsische und extrinsische Motivation.....</i>	<i>22</i>
3.1.3. <i>Erweiterte Motivationskonzeptionen</i>	<i>26</i>
3.2. FAKTOREN FREMDSPRACHENSPEZIFISCHER MOTIVATION.....	27
3.2.1. <i>Lerninterne Faktoren.....</i>	<i>28</i>
3.2.2. <i>Lernexterne Faktoren</i>	<i>33</i>
4. MÜNDLICHER AUSDRUCK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	39
4.1. MÜNDLICHER AUSDRUCK UND DAMIT ZUSAMMENHÄNGENDE PROBLEMFELDER	39
4.2. PROBLEMATIK DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS	45
5. AUSWAHL DER MÖGLICHEN MOTIVIERUNGSSTRATEGIEN.....	49
5.1. MOTIVIERUNGSSTRATEGIEN	49
5.2. KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN.....	52
5.3. KOMPENSATIONSSTRATEGIEN.....	58
5.4. ZUSAMMENFASSUNG	60

PRAKTISCHER TEIL

6. METHODISCHE VORGEHENSWEISE	61
7. SCHÜLERBEFRAGUNG.....	63
7.1. FRAGESTELLUNG	63
7.2. FRAGEBOGENAUSWERTUNG.....	65
8. LEHRERBEFRAGUNG	77
8.1. FRAGESTELLUNG	77
8.2. FRAGEBOGENAUSWERTUNG.....	79
8.3. MOTIVIERUNGSTECHNIKEN	83
9. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	92
9.1. ANALYSE UND ERWEITERUNG DER LEHRWERKLEKTION	93
9.2. BEFRAGUNG DER UNTERSUCHUNGSGRUPPE	100
9.3. ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG	102
10. ZUSAMMENFASSUNG	113
11. LITERATURVERZEICHNIS.....	116
ANLAGEN.....	123

Diese Arbeit widmet sich der Problematik der Motivation und der Motivierung im schulischen Kontext. Deshalb werden in der Arbeit die Lernenden oftmals auch als Schüler bezeichnet.

Alle in der Arbeit auftretenden Personenbezeichnungen wie Schüler, Lernende, Befragte, Mitglieder, Lehrer usw. beziehen sich selbstverständlich auf beide Geschlechter.

1. Einleitung und Problemstellung

Der Fremdsprachenerwerb scheint in heutiger Zeit immer wichtiger zu werden und trotz Englisch als „lingua franca“ lernen die Menschen verschiedenste Fremdsprachen. Die Gründe dafür mögen unterschiedlich sein, aber als ein Hauptgrund ist die Befähigung zur mündlichen Kommunikation anzusehen.

Die Autorin dieser Arbeit konnte bei Unterrichtsbeobachtungen in Deutsch als Fremdsprache eine geringe Sprechmotivation bei den Schülern feststellen. Offensichtlich war der mündliche Ausdruck für die Schüler problematisch, in manchen Fällen sogar angstbesetzt.

Ausgehend von einem Seminar zur Motivation im Fremdsprachenunterricht bei Herrn Dr. Ulrich Zeuner an der TU Dresden im Wintersemester 2007 befasste sich die Autorin mit dem Zusammenhang von Motivation und mündlichem Ausdruck.

Da die Motivation zu einem Großteil das menschliche Handeln bestimmt und sie auch einen wesentlichen Einfluss auf das erfolgreiche Lernen einer Fremdsprache hat, ergibt sich die Frage, ob nicht der mündliche Ausdruck durch den bewussten Einsatz von Motivierungsstrategien gefördert werden könnte.

Jeder Lehrer benutzt im Unterricht instinktiv einige Motivierungsstrategien und -techniken. Sie werden aber sporadisch und unsystematisch angewendet und oft spricht die Anwendung der Strategien und Techniken nur immer die gleichen Schüler an. Eine gründlichere Auseinandersetzung mit der Motivationsförderung fehlt. Deshalb findet es die Autorin so wichtig, sich mit diesem Thema zu beschäftigen. Ihre Hypothese lautet, dass man durch gezielte Anwendung von Motivierungsstrategien und -techniken die Rahmenbedingungen und die motivationale Einstellung der Schüler

zum mündlichen Ausdruck verbessern kann und damit die Sprechmotivation erhöhen sowie die Haltung zur Fremdsprache positiv beeinflussen kann.

Der theoretische Teil dieser Arbeit befasst sich mit dem Phänomen der Motivation und konzentriert sich dabei auf die Motivation zum Fremdsprachenerwerb. Es wird festgestellt, warum dem mündlichen Ausdruck mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Es werden Motivierungsstrategien sowie Kommunikationsstrategien, die den mündlichen Ausdruck unterstützen, dargestellt.

Im praktischen Teil führt die Autorin eine Befragung unter Schülern und Lehrern zur Motivation und zum mündlichen Ausdruck an tschechischen Schulen durch, um den Ist-Zustand präsentieren zu können.

Es wird ein Unterrichtsexperiment an einer Grundschule realisiert, bei dem Motivierungsstrategien und -techniken gezielt angewendet werden. Durch diese empirische Untersuchung soll die Hypothese dieser Arbeit verifiziert werden.

Theoretischer Teil

2. Zur Motivation im pädagogischen Kontext

2.1. Motiv und Motivation

Hinter jeder Handlung, die die Menschen tun, stehen Motive, die Beweggründe einer Aktivität.¹ Schiefele definiert: „Motive werden durch soziale Interaktion im Bezugssystem der Person entwickelt und bilden darin kognitive, affektive und wertgerichtete Teilsysteme. Im Prozess der Motivation werden Motive aktiviert“.² Wie hingegen Motivation bestimmt wird, zeigen die folgenden Definitionen, die dieser Arbeit zu Grunde liegen.

Motivation wird nach Heckhausen als „momentane Bereitschaft eines Individuums, seine sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten und zu koordinieren“³ bezeichnet. Heckhausen konkretisiert später: „Motivation ist eine momentane Gerichtetheit auf ein Handlungsziel, eine Motivationstendenz, zu deren Erklärung man die Faktoren weder nur auf Seiten der Situation oder der Person, sondern auf beiden Seiten heranziehen muss“.⁴

Kleppin schreibt: „[...] Motivation [ist] als ein individueller Zustand kognitiver und affektiver Anregung zu betrachten [...], der zu einer bewussten Handlungsentscheidung führt, für die eine

¹ Vgl. BEGEMANN, E. *Lernen verstehen – Verstehen lernen*. Zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern. Frankfurt a.M: Peter Lang, 2000, S. 203.

² SCHIEFELE, H. *Lernmotivation und Motivationslernen*. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München: Ehrenwirt, 1974, S. 31.

³ HECKHAUSEN, H. Leistungsmotivation. In: THOMAE, H. (Hrsg.). *Handbuch der Psychologie* (2.Band, S. 602-702). Göttingen: Hogrefe, 1965, S. 603.

⁴ HECKHAUSEN, H. *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer, 1989, S.3.

intellektuelle bzw. körperliche Anstrengung und eine entsprechende Aufmerksamkeit über eine gewisse Zeit aufrecht erhalten wird, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen“.⁵

Dörnyei und Ottó fassen zusammen: „In einem allgemeinen Sinn kann Motivation definiert werden als die sich dynamisch verändernde Erregung einer Person, die die kognitiven und motorischen Prozesse initiiert, ausrichtet, koordiniert, verstärkt, beendet und evaluiert, wobei auslösende Wünsche und Verlangen ausgewählt, nach Prioritäten geordnet, operationalisiert und (erfolgreich oder nicht erfolgreich) in Handlung umgesetzt werden“.⁶ „Während der Begriff ‚Motivation‘ einen aktuellen Erregungszustand bezeichnet, ist mit ‚Motiv‘ eine relativ überdauernde Grundhaltung des Menschen gemeint.“⁷ Anders formuliert, Motive sind „als zeitlich überdauernde Ziel- oder Wertungsdispositionen“⁸ zu charakterisieren.

Wie aber Weißling-Lünnemann bemerkt, können sich die Motive durch Lernprozesse verändern. „Wird ein Motiv durch eine bestimmte Situation angeregt, entsteht eine Spannung in der betreffenden Person, die sich durch entsprechendes Handeln verringern

⁵ KLEPPIN, K. „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen.“ Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2004, 9 (2), S. 11. Verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>.

⁶ DÖRNYEI, Z. – OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. In: *Working Papers in Applied Linguistics*. 1998, Vol. 4. Thames Valley University, S. 64. Verfügbar unter: <http://eprints.nottingham.ac.uk/39/> (Übersetzung: Ulrich Zeuner).

⁷ GRONE v.W. – PETERSEN, J. *Zum Lernen anregen*. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag, 2002, S. 15.

⁸ SCHIEFELE, U. *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe, 1996, S. 7.

kann. Damit liegt die Motivation zum Handeln vor.“⁹ Aus dieser Definition ist ableitbar, dass die Motivation eine große Bedeutung für jede Handlung bzw. jeden Lernprozess hat. Aus pädagogischer Sicht heißt das, dass jeder Lehrer sich über die Motive und Motivation seiner Schüler im Klaren sein sollte und aus seiner Reflexion Schlussfolgerungen für seinen Unterricht und die Benutzung von Motivierungstechniken ziehen sollte.

Da im Fremdsprachenunterricht trotz der hohen Relevanz des mündlichen Ausdrucks die Sprechmotivation oft problembehaftet ist (siehe Kapitel 4.1.), beschäftigt sich diese Arbeit mit möglichen Motivierungsstrategien und Techniken, die die Motivation zum mündlichen Ausdruck fördern können (siehe Kapitel 5.).

2.2. Das kognitive Motivationsmodell

Für die Veranschaulichung der Motivation „als Resultat eines Abwäge- und Entscheidungsprozesses des Menschen“¹⁰ dient das kognitive Motivationsmodell von Heckhausen und Rheinberg (1980).¹¹ Dieses Modell liegt dieser Arbeit zu Grunde, weil es zeigt, was sich in einem Menschen, im Kontext dieser Arbeit in einem Lehrer sowie in einem Lernenden, abspielt. Die Ergebnisse sind auf der Lehrerseite an der Unterrichtsvorbereitung und der Fortbildung, auf der Schülerseite an der Lernmotivation zu sehen.

Das Modell zeigt die subjektive Episodenstruktur einer Handlung und teilt sie in eine Situation (in der sich der Mensch befindet und die ihn zu einer Entscheidung zwingt), in eine Handlung (die aus

⁹ WEISSLING-LÜNNEMANN, G. *Motivationsförderung im Unterricht*. Göttingen: Verlag für Psychologie – Dr.C.J.Hogrefe, 1985, S. 4.

¹⁰ GRONE v.W. – PETERSEN, J. *Zum Lernen anregen*. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag, 2002, S. 20.

¹¹ Vgl. RHEINBERG, F. *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer, 1997, S. 125ff.

der Situation folgt), in ein Ergebnis (das durch die Handlung entsteht) und in die Folgen (die sich aus dem Ergebnis ergeben).

Ob man sich zu einer Handlung motiviert, hängt von unterschiedlichen Erwartungen und Anreizen ab. Man unterscheidet drei Erwartungen, die Einfluss auf die Motivation haben: Situations-Ergebnis-Erwartung, Handlungs-Ergebnis-Erwartung und Ergebnis-Folge-Erwartung.

Um Situations-Ergebnis-Erwartung handelt es sich, wenn dem Menschen bewusst ist, dass das Ergebnis nicht von seiner Handlung aber von der Situation abhängig ist. In diesem Fall ist seine Motivation zu handeln minimal. Ein Beispiel: Ein Lehrer ist „mit seiner jetzigen Unterrichtssituation nicht völlig zufrieden und er glaubt nicht, dass sie sich von alleine verbessern wird“.¹² Eine Schülersituation kann folgendermaßen aussehen: Ein Schüler ist sich darüber bewusst, dass sein Lehrer keine hohe Ansprüche stellen wird und er fähig sein würde, zum aktuellen Lernstoff immer etwas zu sagen, ohne sich zu vorbereiten.

Handlungs-Ergebnis-Erwartung hat eine positive Wirkung auf die Motivation, wenn der Mensch einen Zusammenhang zwischen eigener Handlung und dem Ergebnis sieht. Dieses kommt beim Lehrer vor, der „glaubt, dass er durch Teilnahme an einem bestimmten Training seine Unterrichtskompetenz spürbar verbessern kann.“¹³ Genauso ist es beim Schüler. Je mehr der Schüler weiß, dass er durch Lernen und Üben Fortschritte sowie gute Noten erreichen kann, desto mehr wird er lernen und üben. Hingegen wenn der Schüler einschätzt,

¹² RHEINBERG, F. – KRUG, S. *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe, 2005, S. 182.

¹³ Ebd.

dass das Ergebnis nicht der Mühe entsprechen wird, wird er sogar auf das Üben verzichten.

Ergebnis-Folge-Erwartung führt dann zu einer Handlung, wenn der Mensch eine Relation zwischen Ergebnis und Folge sieht.¹⁴ Von Seiten des Lehrers: Ein Lehrer „glaubt, dass seine gesteigerte Unterrichtskompetenz die Folgen herbeiführt, die ihm wichtig sind, dass also die Schüler [...] mehr Lernzuwachs haben etc.“¹⁵ Ein Beispiel von der Schülerseite: Wenn ein Schüler, trotz Bemühungen und Übungen vom Lehrer unangemessen schlecht bewertet wird, dass heißt die Note entspricht nicht dem Handlungsergebnis, sinkt die Motivation des Schülers beim Üben.

Die möglichen Handlungen bewirken neben Erwartungen auch Folge- und Tätigkeitsanreize. Folgeanreize verursachen die Motivation zu handeln, wenn der Mensch „in den Folgen ein lohnenswertes Ziel sieht [...]. Ein lohnenswertes Ziel könnte [...] auch darin liegen, einer möglichen negativen Folge zu entgehen.“¹⁶

Dagegen sind Tätigkeitsanreize solche Anreize, die einen Menschen nur wegen der „Freude“ an einer Tätigkeit zu einer Handlung führen.

Zusammenfassend gesagt, das kognitive Motivationsmodell zeigt, dass die Motivation einer Person zum Handeln „um so stärker wird, je sicherer das Handlungsergebnis Folgen mit hohem Anreizwert nach sich zieht, und um so eher dieses Ergebnis vom eigenen Handeln abhängt und sich nicht schon aus dem Gang der Dinge von alleine

¹⁴ Vgl. RHEINBERG, F. *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer, 1997, S. 125ff.

¹⁵ RHEINBERG, F. – KRUG, S. *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe, 2005, S. 182.

¹⁶ GRONE v.W. – PETERSEN, J. *Zum Lernen anregen*. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag, 2002, S. 23.

ergibt“.¹⁷ Zur Veranschaulichung des Modells von Heckhausen und Rheinberg siehe Anlage 1.

¹⁷ RHEINBERG, F. *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer, 1997, S. 128.

3. Motivation im Fremdsprachenunterricht

Lehrer, die Fremdsprachen unterrichten, machen ebenso wie ihre Schüler „alltäglich die Erfahrung, dass der Fremdsprachenerwerb ein individuell sehr variabler Prozess ist und dass bei anscheinend gleichen äußeren Bedingungen doch ganz unterschiedliche Erfolge erzielt werden“.¹⁸ Diese Problematik wird hier aus der Sicht der Motivation betrachtet. Es wird angenommen, dass die Motivation „gleichermaßen für Fremdsprachenerwerbsforschung wie Fremdsprachendidaktik als höchst einflussreicher Faktor für erfolgreiches Fremdsprachenlernen gilt“.¹⁹ Welche Arten der fremdsprachenspezifischen Motivation es gibt und welche Faktoren (nach Kleppin 2002) bei der Motivation eine Rolle spielen könnten, wird nachfolgend beschrieben.

3.1. Fremdsprachenspezifische Motivation

Wie bereits gesagt, die Motivation ist einer der wichtigsten Faktoren, die den Fremdsprachenunterricht beeinflussen können. In diesem Umfeld treffen wir auf ähnliche Definitionen der Motivation, wie in der Motivationspsychologie. Motivation im Fremdsprachenunterricht wird definiert als „ein Prozess, der zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten auswählt, Handeln/ Lernen steuert, sich auf die Erreichung eines befriedigenden Lernprozesses

¹⁸ RIEMER, C. Wie lernt man Sprachen? In: QUETZ, J. – von der HANDT, G. *Neue Sprachen lehren und lernen*. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv-Verlag, 2002, S. 49-83.

¹⁹ RIEMER, C. – SCHLAK, T. Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2004, 9 (2). Verfügbar unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Riemer_Schlak2.htm.

und/ oder motivspezifischer Zielzustände richtet und Handeln/ Lernen in Gang hält“.²⁰

Nach Gardner und Tremblay wird fremdsprachenspezifische Motivation als Verknüpfung von motivationaler Intensität (d.h. Anstrengung), dem Wunsch, die entsprechende Sprache zu lernen, und von der Einstellung zum Lernen dieser Sprache charakterisiert.²¹

Wer motiviert ist, eine Sprache zu lernen, setzt mehr oder weniger einen Lernerfolg voraus. Anders gesagt: „Motivation kann eine Ursache für Erfolg beim Fremdsprachenlernen sein“.²² Dieses wird durch die sogenannte Kausalhypothese erklärt.²³

Es stellt sich die Frage, ob auch bei einem weniger motivierten Lernenden, der aber Erfolg beim Lernen erlebt, nicht Motivation geweckt werden könnte. Forschungen zeigen, dass solch eine Vermutung richtig ist, Motivation kann eine Folge von Erfolgserlebnissen sein (vgl. Heckhausen 1989). Grotjahn spricht in diesem Fall von der sogenannten Resultatshypothese.²⁴ Daraus kann man schließen, dass sich Motivation und Erfolg gegenseitig beeinflussen.

²⁰ WUTTKE, E. *Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1999, S. 60.

²¹ Vgl. GARDNER, R.C. – TRAMBLAY, P.F. On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. In: *The Modern Language Journal*. 1994, 3, S. 364.

²² RIEMER, C. L2-Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache (mit exemplarischen Länderanalysen). In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Sprache lehren – Sprache lernen. Regensburg: FaDaF, 2005, S. 54.

²³ DÜWELL, H. Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In: JUNG, U.O.H.: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1998, S. 44.

²⁴ GROTHJAHN, R. Rezensionssatz. Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1992, 3 (1), S. 107.

Kritisch müsste man hinzufügen, dass es nicht selbstverständlich ist, ob die Motivation, für die der Erfolg die Ursache war, nicht nach einiger Zeit erlischt, wenn keine weiteren Erfolge vorkommen. Es ist daher wichtig, dass der Lehrer bemerkt, ob ein Lernender ausschließlich extrinsisch motiviert ist. Der Pädagoge könnte versuchen, die Lernmotivation beim Lernenden durch einige Motivationsfaktoren (siehe Kap. 3.2.) und passende Motivierungsstrategien (siehe Kap. 5.) weiter zu entwickeln.

Zu der Korrelation zwischen Motivation und Erfolg sind interessante Ergebnisse einer Studie von Wasna zu erwähnen. Entgegen der Erwartung zeigt die Studie, dass gerade schwache Schüler hauptsächlich eine Erfolgsmotivation aufweisen, d.h. sie hoffen auf Erfolg, wogegen gute Schüler unter der Furcht vor Misserfolg leiden.²⁵ Die Ergebnisse der Studie sind von großer Bedeutung, da Furcht und Angst oft als Hemmnisse beim Sprechen in einer Fremdsprache auftreten. Wie die Studie zeigt, müssen unter Umständen auch bei guten Schülern Ängste abgebaut werden.

Im Folgenden werden verschiedene fremdsprachenspezifische Motivationsarten dargestellt. Es wird die integrative und instrumentelle Motivationsunterscheidung sowie intrinsische versus extrinsische Motivationsteilung beschrieben. Neuere erweiterte Motivationskonzeptionen werden vorgestellt. Es wird festgestellt, welche Art von Motivation man als pädagogisch wertvoller ansehen kann und welche Art am häufigsten bei tschechischen Schülern vorkommt. Weiterhin wird versucht, die Ursachen dafür zu erklären.

²⁵ Vgl. WASNA, M. *Motivation, Intelligenz und Lernerfolg*. München: Kösel-Verlag, 1972, S. 84f.

3.1.1. Integrative und instrumentelle Motivation

Bei der Suche nach möglicher Motivationsunterscheidung beim Fremdsprachenlernen zeigte sich, dass die Aufgliederung in integrative und instrumentelle Motivation von Gardner und Lambert (1972) sich großer Aufmerksamkeit erfreut.²⁶ Weil diese Aufgliederung eine Basis für die weitere Forschung im Bereich Motivationsarten darstellt, wird sie und einige auf sie kritisch reagierende Ansätze in dieser Arbeit kurz beschreiben.

Nach dieser Auffassung ist ein Mensch dann integrativ motiviert, wenn er eine Fremdsprache aus Interesse für die Zielsprachenkultur lernt. Oft mit dem Wunsch, ein Mitglied der Zielgruppe zu werden. Instrumentell ist jemand motiviert, der eine Fremdsprache aus einem Nützlichkeitsaspekt (d.h. besserer Arbeitsplatz, bessere Honorierung, aber auch Prüfungsdruck²⁷) lernt.²⁸

Dieses Modell wurde mehrfach kritisiert. Vor allem deswegen, weil die Untersuchungen am Beispiel des Französischlernens in Kanada durchgeführt wurden, wo es sich um einen Zweitspracherwerbskontext handelt, der nicht auf monolinguale Sprachräume übertragen werden kann (Düwell 1979). Weiter wurde kritisiert, dass es sich um keine eigentliche Dichotomie handelt (man könnte gleichzeitig integrativ sowie instrumentell motiviert sein (Oxford, Shearin 1994)). Die These, dass integrative Motivation zu einem besseren Lernerfolg führen müsse, wurde widerlegt

²⁶ Vgl. GARDNER, R.C. – LAMBERT, W.E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: MA, Newbury House Publishers, 1972, S. 14ff.

²⁷ KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2001, 38 (4), S. 221.

²⁸ Vgl. RIEMER, C. *L2-Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache...* Regensburg: FaDaF, 2005, S. 54.

(Lukmani 1972), da die sozialpsychologische Dimension der integrativen Motivation keinen Aufschluss über die Motivation von Lernenden bringt.²⁹ Trotz der Kritik war das sozialpsychologische/sozial-edukative Modell von Gardner und Lambert bestimmend für die weitere Forschung zum Motivationsbereich.³⁰

Laut Riemer³¹ hat Gardner in seinen neueren Arbeiten (2001) weitere Komponenten in sein Modell einbezogen. Einfluss auf die Motivation sollten nach dieser Überarbeitung auch externe Einflüsse (soziale/familiäre und kulturelle Herkunft), genauso auch frühere Lernerfahrungen sowie externe Motivierungen (vor allem Faktoren des Unterrichtskontextes) ausüben.

3.1.2. Intrinsische und extrinsische Motivation

Im Fremdsprachenunterricht wird oft das Thema intrinsische versus extrinsische Motivation behandelt.³² Zimmermann (1970) und Schröder (1975) übertrugen aus der Motivationspsychologie die Bezeichnungen „intrinsische“ und „extrinsische“ Motivation auf die Lernsituation im Fremdsprachenunterricht.³³ Diese zwei Begriffe

²⁹ Vgl. DÜWELL, H. Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht....Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1998, S. 38.

³⁰ Vgl. KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2001, 38 (4), S. 221.

³¹ Vgl. RIEMER, C. L2-Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache... Regensburg: FaDaF, 2005, S. 54.

³² Im tschechischen Diskurs bezeichnet man die intrinsische Motivation als „vnitřní motivace“ und die extrinsische Motivation als „vnější motivace“.

³³ Vgl. DÜWELL, H. *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil*. Untersuchungen zu Motivation...Tübingen: Gunter Narr, 1979, S. 5.

wurden in der Folge durch die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) bekannt.³⁴

Intrinsische Motivation scheint aus pädagogischer Sicht wertvoller zu sein, weil man – wenn vorhanden – aus „Interesse am Gegenstand“³⁵ lernt. Schiefele unterscheidet zwischen „tätigkeitszentrierte“ und „gegenstandszentrierte“ Form der intrinsischen Motivation. Bei der tätigkeitszentrierten Form führt der Mensch eine Lernhandlung durch, weil er eine „bestimmte Aktivität gerne ausführt (z.B. Lesen, Problemlösen)“.³⁶ Bei der gegenstandszentrierten Form führt der Mensch eine Lernhandlung durch, weil er „an einem Gegenstand (z.B. der Malerei des Impressionismus) Interesse zeigt“.³⁷ Vallerand (1997) teilte die intrinsische Motivation weiter in: 1. Spaß am Lernen, an der Aktivität selbst, 2. Anstreben von Leistung und Erfolg, mit Herausforderung zurechtkommen, sich selbst übertreffen, etwas schaffen, 3. Erfahren von Anregung und Stimulation, Verbindung der anregenden Situation mit angenehmen Gefühlen.³⁸

Extrinsische Motivation könnte man als „Mittel zum Zweck, d.h. für gute Noten, Belohnung vonseiten der Eltern oder bestimmte berufliche Vorteile“³⁹ charakterisieren. Von Deci u. a. (1991) wurde sie

³⁴ DECI, E. L. – RYAN, R. M. *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum. Pr., 1985.

³⁵ DÜWELL, H. *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil*. Untersuchungen zu Motivation...Tübingen: Gunter Narr, 1979, S. 5.

³⁶ SCHIEFELE, U. *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe, 1996, S. 52.

³⁷ Ebd.

³⁸ Zit. nach: KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2001, 38 (4), S. 222.

³⁹ DÜWELL, H. *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil*. Untersuchungen zu Motivation...Tübingen: Gunter Narr, 1979, S. 5.

weiter klassifiziert in: 1. Drohungen, Belohnungen als äußere Anreize („external regulation“), 2. Druck und Regeln von außen, die der Lernende für sich übernimmt („introjected regulation“), 3. Nützlichkeit, die der Lernende einsieht und für sich anerkennt (identified regulation), 4. die völlige Assimilierung mit den übrigen Werten und Normen des Lernenden („integrated regulation“).⁴⁰

Auf die Frage, wie die tschechischen Schüler motiviert sind, muss man leider feststellen, dass sie hauptsächlich extrinsisch motiviert sind. Da in der tschechischen Schulpraxis ein großer Wert auf Noten gelegt wird, hat die Benotung die Position einer wichtigen „Motivierungsstrategie“ erreicht. Das steht im Widerspruch zu dem oft zitierten Spruch „dass man nicht wegen der Noten, aber für sich selber lernt“, den die Schüler dann überhaupt nicht glaubhaft finden können. Wie die tschechischen Schüler zum Fremdsprachenunterricht motiviert sind, welche Motivationsgründe für sie am wichtigsten sind, wird im praktischen Teil dieser Arbeit untersucht.

Berndt stellt die Frage, ob ein Lernender, der zum Fremdsprachenerwerb extrinsisch motiviert ist, nicht während des Lernprozess intrinsisch motiviert werden muss, um auf längere Sicht erfolgreich sein zu können.⁴¹ Das bedeutet für den Lehrer eine große Herausforderung, denn die Strategien zur intrinsischen Motivation erfordern eine hohe selbstreflektierende Fähigkeit des Lehrers. Jeder Schüler ist durch unterschiedliche Motivierungsstrategien ansprechbar. Allerdings muss die Bemühung, bei den Schülern intrinsische

⁴⁰ Zit. nach: KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2001, 38 (4), S. 222.

⁴¹ Vgl. BERNDT, A. Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2002, 26, S. 14.

Motivation zu wecken, nicht bei jedem Schüler erfolgreich sein. Denn Weißling-Lünnemann nennt diese Bemühungen, die intrinsische Motivation zu wecken, ein „unterrichtspraktisches Paradox“.⁴² Das liegt daran, dass intrinsische und extrinsische Motivation sich kontrastiv gegenüberstehen. Weißling-Lünnemann schätzt einerseits die intrinsische Motivation, andererseits stellt sie fest, dass nicht immer der Unterricht optimal motivierend durchgeführt werden kann. Die „Vielzahl mühsamer, langwieriger und langweiliger Lernprozesse“, die es auch im Unterricht gibt, können durch „Bekräftigung, Belohnung, Aussicht auf gute Note“⁴³ motiviert werden.

Riemer weist nach, dass erst wenn die Schüler erkennen, dass ihre Fremdsprachenkenntnisse auch außerhalb des Unterrichts verwendbar sind, beginnt sich bei ihnen eine stärkere Selbstmotivation zu entwickeln.⁴⁴ Deshalb ist das Bewusstsein über die Anwendbarkeit des Gelernten von großer Bedeutung und darum wurde dieser Punkt in die Fragebogenuntersuchung im Rahmen dieser Arbeit mit einbezogen.

Bei Lernenden, die weder intrinsisch noch extrinsisch motiviert sind und damit „keinen Zusammenhang zwischen einer Lernaktivität und deren Konsequenzen erkennen“⁴⁵, spricht man von einer „Amotivation“.⁴⁶ Im Rahmen dieser Arbeit, die der Motivation von

⁴² WEISSLING-LÜNNEMANN, G. *Motivationsförderung im Unterricht*. Göttingen: Verlag für Psychologie – Dr.C.J.Hogrefe, 1985, S. 52.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ RIEMER, C. „*Englisch war für mich nur Teil meines Stundenplans*“ – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: Themenheft der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2003, 8 (2/3), S. 87. Verfügbar unter: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/docs/Riemer.pdf.

⁴⁵ RIEMER, C. *L2-Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache...* Regensburg: FaDaF, 2005, S. 56.

⁴⁶ SCHIEFELE, U. *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe, 1996, S. 71.

Schülern zum mündlichen Ausdruck gewidmet ist, wird diese Problematik nicht weiter behandelt.

3.1.3. Erweiterte Motivationskonzeptionen

Unter erweiterten Motivationskonzeptionen versteht die Verfasserin dieser Arbeit die neuen Ansätze zum Motivationsbegriff, die nicht nur Motivation als isoliertes Phänomen betrachten, sondern auch das soziokulturelle und situative Umfeld der Motivation einbeziehen. Denn wie Kleppin bemerkt, widmet sich die weitere Motivationsforschung nicht nur der Frage, „welche Ausprägung von Motivation den Lernerfolg beeinflusst“, sondern auch „wie Motivation angeregt werden kann“.⁴⁷

Dieses beinhaltet die Motivationskonzeption von Crookes und Schmidt (1991), die Motivationskomponenten anschaulich in vier Ebenen teilt: Die kognitionspsychologische Mikroebene ist für Konzentration und Aufmerksamkeit beim Input verantwortlich, die soziale Ebene (auch Unterrichtssituations-Ebene genannt⁴⁸) umfasst, wie der Name andeutet, Unterrichtssituationen im weiteren Sinne wie z.B. Gruppenprozesse, Konkurrenz unter den Lernenden, Vermeidung negativen Lehrerfeedbacks, Interesse für Lehr-/Lernmaterialien usw., die Curriculumsebene (Inhaltsebene, Materialien) und die außerunterrichtliche Ebene (Kontakt mit Muttersprachlern).⁴⁹

Dörneyi (1998) dagegen teilt die Motivation in drei verschiedene Ebenen: die sprachbezogene Ebene, Lernerebene und Lernsituationsebene. Die sprachbezogene Ebene enthält die

⁴⁷ KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2001, 38 (4), S. 222f.

⁴⁸ Ebd. S. 223.

⁴⁹ Vgl. CROOKES, G. – SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening the Research Agenda. In: *Modern Language Journal*. 1991, 41. S. 469ff.

Motivationsorientierung zur Fremdsprache, die Lernerebene fasst die Persönlichkeitsvariablen (Leistungsmotivation, Selbstvertrauen, Ängstlichkeit, Kausalattributionen usw.) zusammen und die Lernsituationsebene wird in die kurs-, lehrer- und gruppenspezifischen motivationalen Komponenten geteilt.⁵⁰

Die wissenschaftliche Erweiterung des Motivationsbegriffs ist für die Anwendungspraxis insbesondere bei der Förderung des mündlichen Ausdrucks von großer Bedeutung, denn wie Geißner zu Recht bemerkt, findet jede Form von Kommunikation kontextualisiert statt.⁵¹ Dies betrifft die Unterrichtskommunikation ebenso wie die simulierte Kommunikation zur Übung im Fremdsprachenunterricht.

3.2. Faktoren fremdsprachenspezifischer Motivation

Da die erweiterten Motivationskonzepte auch variable Faktoren beinhalten, werden sie in diesem Kapitel genauer betrachtet. Was könnte alles Einfluss auf die Motivation beim Fremdsprachenerwerb ausüben? Es gibt Faktoren, die die Motivation eines Menschen von innen beeinflussen, sogenannte lerninterne Faktoren. Es gibt aber auch Faktoren, die die Motivation von außen beeinflussen, die sogenannte lernexterne Faktoren.⁵² Denn, wie Kleppin bemerkt, die Motivation

⁵⁰ Zit. nach: KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2001, 38 (4), S. 223.

⁵¹ Vgl. GEISSNER, H. *Sprecherziehung*. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein: Skriptor, 1982, S. 38.

⁵² Vgl. KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2001, 38 (4), S. 224.

zum Fremdspracherwerb „geht vom Lerner selbst aus, auch wenn sie durch äußere Faktoren behindert bzw. unterstützt werden kann“.⁵³

3.2.1. Lerninterne Faktoren

Zu den lerninternen Faktoren kann man die Motive, Attributionen, Emotionen, Einstellungen und Ziele des Lernenden zuordnen.⁵⁴ Da es für den Lehrer sehr aufschlussreich sein könnte, zu wissen, was sich alles in einem Lernenden abspielt und was alles seine Motivation innerlich beeinflusst, werden hier zum besseren Überblick diese Faktoren beschrieben.

Nach Düwell könnte grundsätzlich der Erwerb einer Fremdsprache durch folgende Motive begründet sein: durch das Neugiermotiv, das beim Kennenlernen einer neuen Fremdsprache auftritt, durch das Leistungsmotiv, bei dem der Lernende das Bedürfnis hat, „ein Leistungsziel zu erreichen“⁵⁵, durch das Anschlussmotiv, bei dem der Lernende eine Sozialform präferiert und durch das Anerkennungsmotiv, d.h. der Lernende strebt nach Leistungsbestätigung durch Lehrer oder die Lerngruppe.⁵⁶ Nach Apelt könnte man noch das Nützlichkeitsmotiv ergänzen.⁵⁷

⁵³ K. KLEPPIN, K. „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen.“... In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2004, 9 (2), S. 11. Verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>.

⁵⁴ Vgl. KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2002, 39 (1), S. 26ff.

⁵⁵ RHEINBERG, F. *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer, 1997, S. 64.

⁵⁶ Vgl. DÜWELL, H. Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht...Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1998, S. 39.

⁵⁷ Vgl. APELT, W. Motive – Motivation – Motivierung. In: JUNG, U.O.H.: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1992, S. 88.

Was die Attributionsart betrifft, wird sie als ein wichtiger Faktor bei der Handlungsmotivation angesehen.⁵⁸ Laut Attributionstheorien strebt der Mensch danach, „den Ursachen von Ereignissen auf den Grund zu gehen“.⁵⁹ Wer oder was steht hinter einem Ereignis? Der Mensch könnte sich selber, einen anderen Menschen oder einen äußeren Umstand als Ursache von Erfolg oder Misserfolg bezeichnen. Wenn der Mensch glaubt, durch eigene Handlungen die gewünschten Ziele zu erreichen, ist seine Motivation oft sehr hoch.

Für die Unterrichtspraxis ist die Unterscheidung von Rotters (1966) zwischen den zwei Attributionsarten, der sogenannten internalen und externalen Kontrolle, sehr wertvoll.⁶⁰ Bei der internalen Kontrolle führt der Lernende die Ursachen von Ereignissen auf eigene Handlungen zurück, bei der externalen ist jemand anderes oder es sind bestimmte Umstände für die Ursachen verantwortlich. Grone und Petersen in Anlehnung an Seligman warnen vor der „erlernten Hilflosigkeit“, die bei oft erlebten Misserfolgen vorkommen kann. Der Betroffene sieht sich als passives Objekt, indem er Erfolg und Misserfolg nicht dem eigenen Handeln, sondern externalen Instanzen (Glück, Lenkung einer höheren Macht, Aktivitäten oder Laune eines anderen Menschen) zuschreibt. Somit leidet der Betroffene unter dem Gefühl, dass die eigenen Handlungen, die sogenannten Kontrollhandlungen, wirkungslos sind. Dieses könnte zu Motivationsverlust, Frustration oder sogar Depression führen.⁶¹ Deshalb ist es wichtig, den Schülern dabei zu helfen, eigene

⁵⁸ Vgl. HECKHAUSEN, H. *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer, 1989, S. 387-422.

⁵⁹ GRONE v.W. – PETERSEN, J. *Zum Lernen anregen*. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag, 2002, S. 40.

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Ebd. S. 42.

Handlungen zu reflektieren und die richtigen Attributionen auszumachen.

Rotters Ansatz erweitert Weiner (1994) um die Begriffe Kontrollierbarkeit und Stabilität.⁶² Die Kontrollierbarkeit beschreibt, welchen großen Einfluss auf die Ursachen sich der Lernende selbst zuschreibt. So kann Talent und Körperbau internale, aber dabei unkontrollierbare Ursache, regelmäßiges Üben internale aber kontrollierbare Ursache sein. Anders gesagt: Ein Schüler könnte trotz ausgeübter internaler Kontrolle unterschiedliche Schlussfolgerungen aus ein und demselben Misserfolg ziehen: „Ich war zu faul – daher werde ich jetzt noch mehr arbeiten“ (kontrollierbare Ursache) oder „Ich bin untalentierte – die Anstrengung lohnt sich nicht“⁶³ (unkontrollierbare Ursache).

Die Stabilität stellt die Dauerhaftigkeit einer Ursache dar, z.B. Glück ist in der Regel ein inkonstantes Phänomen, dagegen ist Talent von Dauer.⁶⁴ Nichtsdestotrotz ist die Wahrnehmung von Dauerhaftigkeit in hohem Maße individuell bestimmt.

Zusammenfassend bemerkt Mihaljević sehr passend: „Misserfolg wird von Lehrern häufig der mangelnden Motivation von Schülern angelastet, von Schülern den nicht motivierenden Lehrern“.⁶⁵ Was kann ein Lehrer tun, damit er aus dem Kreis, den Mihaljević beschreibt herauskommt? Grone und Petersen meinen, der Pädagoge sollte dem Lerner „beim Aufbau eines realistischen Selbstbildes“

⁶² Vgl. WEINER, B. *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz, 1994, S. 217ff.

⁶³ GRONE v.W. – PETERSEN, J. *Zum Lernen anregen*. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag, 2002, S. 42f.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Zit. nach: KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2002, 39 (1), S. 27.

helfen, „jedoch ohne Resignation und ohne Allmachtsgefühle zu schüren“.⁶⁶ Dies könnte man nach Grone und Petersen vor allem durch Transparenz, Unmittelbarkeit und Ehrlichkeit sowie durch Vermittlung von Arbeitstechniken erreichen.

Ein weiterer nachweisbarer interner Lernerfaktor ist die Emotion.⁶⁷ Wie aber Rheinberg bemerkt, treten Emotionen nur auf, wenn man sich um wichtige und „ich-nahe“ Ziele bemüht.⁶⁸ Emotionen wirken sowohl positiv wie auch negativ auf die Motivation. So kann Angst, deren Ursachen in unrealistischen Erwartungen der Eltern, in oft erlebten Misserfolgen oder in den eigenen übersteigerten Erwartungen liegen können⁶⁹, die Motivation bremsen. Grone und Petersen bemerken, dass entscheidend dafür, ob Angst und Stress positiv oder negativ auf die Motivation wirken, nicht nur die Aufgabenschwierigkeit, sondern auch die subjektiv empfundene Machbarkeit der Situation verantwortlich ist.

Insbesondere kommunikative Situationen im Unterricht sind oft hochgradig emotional aufgeladen. Sie erfordern von den Schülern eine schnelle und komplexe Anwendung des Gelernten sowie Spontanität. Das gelingt aber nicht immer, weil in einigen Fällen die kommunikativen Situationen im Unterricht sprechangsbesetzt sind.

Angst könnte beim Fremdsprachenlernen z.B. aus der Befürchtung vor Fehlern im Unterricht hervorgerufen werden oder „vor

⁶⁶ GRONE v.W. – PETERSEN, J. *Zum Lernen anregen*. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag, 2002, S. 44.

⁶⁷ Vgl. WEINER, B. *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz, 1994, S. 246.

⁶⁸ Vgl. RHEINBERG, F. Motivation und Emotion im Lernprozeß: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven. In: JERUSALEM, M. – PEKRUN, R. (Hrsg.) *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 1999. S. 191.

⁶⁹ Vgl. GRONE v.W. – PETERSEN, J. *Zum Lernen anregen*. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag, 2002, S. 84.

negativer Bewertung der Persönlichkeit in der authentischen Situation mit ‚native speakers‘ entstehen“⁷⁰ (siehe Kap. 4.1.).

Deshalb beschäftigt sich diese Arbeit auch mit solchen Kommunikationsstrategien, die dazu führen, die Sprachangst zu beseitigen (Kap. 5.2.).

Grone und Petersen schlagen zur Angstvermeidung im Unterricht vor, dass der Lehrer ein gesundes Lernklima schaffen sollte, er sollte transparent vorgehen, den Schülern Lerntechniken vermitteln, Wiederholungsmöglichkeiten bieten, Entspannung anbieten, desensibilisieren usw.⁷¹

Ein weiterer wichtiger lerninterner Faktor ist die Einstellung der Lernenden gegenüber der Fremdsprache, ihren Muttersprachlern, beziehungsweise ein allgemeines Interesse am Fremdsprachenlernen.⁷² Wie wichtig die Einstellung zur Fremdsprache und zum Fremdsprachenunterricht ist, zeigen die Untersuchungsergebnisse, die im praktischen Teil präsentiert werden. Die Realbegegnungen mit Muttersprachlern im Zielsprachenland haben einen großen Einfluss auf die Motivation. Es ist wünschenswert, dass die Lehrer den Schülern einen Kontakt mit dem Zielsprachenland und seiner Kultur anbieten sowie Exkursionen oder Austauschprogramme organisieren.

Weiterhin können für den Fremdsprachenerwerb die Einstellungen der Eltern, der „Peer group“, die Einstellungen der Lerner gegenüber der Lernsituation, die Einstellung der Lehrer zu einzelnen

⁷⁰ KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2002, 39 (1), S. 27.

⁷¹ Vgl. GRONE v.W. – PETERSEN, J. *Zum Lernen anregen*. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag, 2002, S. 86f.

⁷² KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2002, 39 (1), S. 27.

Lernern oder bestimmten Lerngruppen und die Einstellung zur ethnischen Zugehörigkeit⁷³ relevant sein.

Was die Lernerziele betrifft, können sie sehr unterschiedlich sein. Man lernt die Sprache, um sich mit Muttersprachlern zu unterhalten, um Literatur im Original zu lesen, sich beim Reisen verständigen zu können usw. Diese Ziele weisen zugrunde liegende Motive auf.⁷⁴

Die Motivation muss während des Fremdsprachenerwerbs über einen längeren Zeitraum gegeben sein, um die Fremdsprache im geforderten oder gewollten Umfang zu erlernen. Deswegen und wegen der Dauer des Fremdsprachenerwerbs ist es ratsam „Nahziele zu setzen, die für den Lerner von persönlicher Bedeutung sind, deren Erfolg sichtbar ist und die sukzessive erreicht werden können“.⁷⁵

3.2.2. Lernexterne Faktoren

Die lernexternen Faktoren wirken von außen her auf die Motivation. Es handelt sich um unterrichtsexterne Faktoren, Unterrichts- und Lernsituationen, Lehr- und Lernmaterialien, Lerngruppe, Lehrer und Lehrerverhalten.⁷⁶ Man könnte sagen, dass an den tschechischen Schulen die Motivation hauptsächlich durch die lernexternen Faktoren bestimmt wird. Die Ursache dafür ist die überwiegende extrinsische Motivation bei den Schülern.

⁷³ Vgl. ROST-ROTH, M. Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, 2001, S. 716.

⁷⁴ Vgl. KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2002, 39 (1), S. 27.

⁷⁵ Ebd. S. 28.

⁷⁶ Ebd. S. 28f.

Zu unterrichtsexternen Faktoren gehören für den Lerner die Einstellungen für ihn wichtiger Menschen (Eltern, Freunde usw.) zu der Zielsprache und generell die Wahrnehmung der Zielsprache in der Gesellschaft.⁷⁷ Die unterrichtsexternen Faktoren sind im Rahmen dieser Arbeit nicht relevant, auch wenn ihnen zur Motivation sicher eine hohe Bedeutung zukommt.

Unterrichtssituation und Lernsituation haben entscheidenden Einfluss auf die Motivation des Lernenden. Eine gut gestaltete Unterrichtseinheit sollte folgende Kriterien einbeziehen: „Neuigkeit und Themenwechsel, Überraschungsgehalt, Komplexität des Lernstoffes, Ungewissheit und Konfliktpotenzial“.⁷⁸ Der Unterrichtende setzt in den einzelnen Situationen angemessene Medien und motivierende Übungen ein und stellt die Aufgaben vor den Hintergrund der Motive der Lernenden⁷⁹ und könnte so die intrinsische Motivation erhalten.

Wie Düwell bemerkt, wird die Motivation auch durch die benutzten Lehrwerke und Lernmaterialien bestimmt. Sie können zur Erhaltung oder Steigerung, aber auch zur Senkung der Motivation führen.⁸⁰ Eine Motivationserhöhung durch Lehrwerke geschieht oft nur in den Anfangsphasen des Fremdsprachenlernens. Sie hängt mehr mit der Neugier des Lernenden und mit der Neuigkeit des Lehrwerks zusammen. Die folgenden Ergebnisse von Lehrwerkanalysen⁸¹ zeigen,

⁷⁷ Ebd. S. 28.

⁷⁸ Ebd. S. 28.

⁷⁹ Vgl. SOLMECKE, G. Motivationsprobleme im Englischunterricht und einige Vorschläge zu ihrer Bewältigung. In: *Fremdsprachenunterricht*. 1995, 39/48 (1), S. 5.

⁸⁰ Vgl. DÜWELL, H. *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil*. Untersuchungen zu Motivation...Tübingen: Gunter Narr, 1979, S. 122.

⁸¹ Vgl. DÜWELL, H. *Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht...*Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1998, S. 40.

dass ein Lehrwerk auf die Lernmotivation eher demotivierend wirken kann: Ein Lehrwerk dominiert über einen längeren Zeitraum in einem Lehrgang und wird dadurch zum „Libretto des Unterrichts“.⁸² Zu beobachten ist manchmal auch ein „Schematismus der Lehr- und Lernorganisation (Text – Vokabeln – Übungen)“⁸³, was in natürlicher Weise zum Motivationsverlust führt. Düwell erwähnt auch die Mehrheit an künstlichen Texten, die vor allem Lehrwerke für Anfänger enthalten. Bei der Betrachtung der neuesten Lehrwerke erscheint der Autorin der Arbeit diese Feststellung nicht mehr so aktuell zu sein. Übereinstimmen muss man aber mit der Tatsache, dass die Lehrwerkgestaltung für eine „Durchschnittsgruppe“⁸⁴ konzipiert ist und deshalb nicht die konkreten bzw. besonderen Bedürfnisse und Interessen einer Lerngruppe berücksichtigen kann.⁸⁵

Trotz dieser Tatsachen stellt ein Lehrwerk in der Unterrichtspraxis häufig den Hauptanreiz dar und in Bezug auf die Fertigkeit Sprechen sind die Lehrwerkdialoge oft die Ausgangspunkte und gleichzeitig die Modelle für das sprachliche Verhalten der Lernenden.⁸⁶ Deshalb ist wünschenswert, dass in den Lehrwerken mehr Augenmerk auf Authentizität, Aktualität, Anwendbarkeit, lebensnahe

⁸² Ebd.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ NEUNER, G. et.al. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt, 1994, S. 141.

⁸⁵ Vgl. DÜWELL, H. *Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht...* Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1998, S. 40.

⁸⁶ Vgl. STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. UTB. München: Fink, 1999, S. 225.

Situationen, Identifikationsmöglichkeiten mit Personen und Situationen sowie Themenwechsel gelegt wird.⁸⁷

Als ein lerninterner Faktor wurden weiter oben auch Lernziele beschrieben (Kap. 3.2.1.). Das benutzte Lehrwerk sollte als ein Hilfsmittel zum Erreichen dieser Ziele angesehen werden. Diese Funktion kann dadurch hervorgehoben werden, dass am Anfang jedes Lehrwerkskapitels die Lernziele dargestellt und innerhalb des Kapitels differenziert (minimale und maximale Ziele) angeboten werden.⁸⁸

Die Lerngruppenatmosphäre stellt einen weiteren lernexternen Faktor dar, durch den die Motivation beeinflusst werden kann. Die Vorteile einer positiven Gruppenatmosphäre wurden mehrmals festgestellt.⁸⁹ Kleppin erwähnt auch den positiven Einfluss von kooperativen Arbeitsformen.⁹⁰ Die kooperativen Arbeitsformen wie z.B. Kleingruppen nähern sich der kommunikativen Realität an, können Sprechhemmungen abbauen und sind somit in der Lage, die mündliche Unterrichtskommunikation in der Gesamtlerngruppe vorzubereiten.

Lehrer werden oft als die entscheidende Motivationskraft charakterisiert.⁹¹ Die Lehrer sollten mehr die Rolle eines Organisators

⁸⁷ Vgl. KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2002, 39 (1), S. 28

⁸⁸ Vgl. NODARI, C. *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur*. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Aarau: Sauerländer-Verlag, 1995.

⁸⁹ Vgl. SCHIEFELE, H. Brauchen wir eine Motivationspädagogik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 1993, 2, S. 176ff.

⁹⁰ KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2002, 39 (1), S. 29.

⁹¹ Vgl. REISENER, H. *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht*. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen. Ismaning: Hueber, 1989, S. 10ff.

als die eines „Lehrmeisters“ ausüben.⁹² Roche (2008) beschreibt in seinem Buch *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik* das Profil eines professionellen Sprachlehrers. Das Profil enthält neben den üblichen Kriterien auch die Anforderung, dass der Lehrer interkulturelle Kompetenzen besitzen sollte. Bei Roche heißt das: Der Lehrer „hört auf die Verschiedenheit der Lerner schon im eigenen muttersprachlichen Kontext, erzieht zum Respekt vor der jeweiligen Andersartigkeit, überträgt diese Haltung auf den interkulturellen Kontext und nützt die Anwesenheit von mehrsprachig aufwachsenden oder zielsprachigen Schülern als Lernchance für alle“.⁹³

Dörnyei (1998) stellt zehn Gebote für Lehrer zusammen.⁹⁴ Davon erscheinen der Verfasserin dieser Arbeit als die wichtigsten für den Fremdsprachenunterricht die Gebote Nummer fünf: „Verbessere das Selbstvertrauen der Lernenden in ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten“, Nummer neun: „Unterstütze die Lernenden dabei, sich eigene und realistische Lernziele zu setzen“ und Nummer zehn: „Mache die Lernenden mit der Zielsprachenkultur vertraut“.⁹⁵ Die Zielsprachenkultur kann man auch durch Informationsaustausch mit einem Muttersprachler kennenlernen. Wie schon gesagt wurde, wäre es ratsam, wenn die Lehrer den Schülern einen Kontakt mit Muttersprachlern anbieten. Weitere Ratschläge zu Kommunikationsmöglichkeiten bietet der Beitrag von Bolte und

⁹² Wie motiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch*. 2002, 26, S. 17.

⁹³ ROCHE, J. *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, 2008, S. 217.

⁹⁴ Vgl. DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. In: *Language Teaching*. 1998, 31, S. 117-135.

⁹⁵ Zit. nach: RIEMER, C. Wie lernt man Sprachen? In: QUETZ, J. – von der HANDT, G. *Neue Sprachen lehren und lernen*. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv-Verlag, 2002, S. 49-83.

Costabiei (2005) „Es muss nicht immer E-mail sein“ in *Fremdsprache Deutsch*.

Eine andere Möglichkeit wäre auch der Kontakt mit anderssprachigen Lernenden, die dieselbe Fremdsprache lernen. In diesem Fall ist die Fremdsprachenbenutzung unumgänglich, die nicht notwendig wäre, wenn tschechische Schüler mit anderen tschechischen Schülern, die auch die gleiche Fremdsprache lernen, sprechen wollen.

Der Lehrer könnte die Motivation von Schülern auch damit fördern, dass er sie zur Reflexion der eigenen Handlungen und damit zur Selbsteinschätzung anleitet. Ein Hilfsmittel ist dabei das Sprachenportfolio, das den Gedanken „Weg vom *Wissen* hin zum *Können* oder – anders gesagt – von *Kenntnissen* hin zu *Kompetenzen*“⁹⁶ unterstützt. Die Lernenden können den Spracherwerb langfristig verfolgen, Fortschritte sehen und einen Plan aufstellen, um sich zu verbessern.⁹⁷

Die Art mit der der Lehrer den Schülern Rückmeldung gibt, sie korrigiert oder beurteilt, hat einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation. Der Lehrer sollte sich „auf individuelle Erfolge und Fortschritte“ der Lernenden konzentrieren und soll „jeglichen expliziten oder impliziten Vergleich“⁹⁸ zwischen den Lernenden vermeiden. Da die Korrektur von Fehlern im mündlichen Ausdruck eine hohe Relevanz für die Unterrichtskommunikation hat, wurde dieser Faktor in der Fragebogenuntersuchung aufgegriffen und auf ihn wird in den Kapiteln 5.2. und 8.2. näher eingegangen.

⁹⁶ MEIJER, D. – VAN KLEUEN, E. Wie kann ich wissen, was ich kann? Selbsteinschätzung mit dem elektronischen Sprachenportfolio. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2006, 34, S. 22f.

⁹⁷ Vgl. DECKER, Y. – OOMEN-WELKE, I. Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: *Deutsch als Zweitsprache*. Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider, 2008, S. 337.

⁹⁸ Wie motiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch*. 2002, 26, S. 17.

4. Mündlicher Ausdruck im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird die Wichtigkeit des mündlichen Ausdrucks bzw. der Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht hervorgehoben. Es wird versucht, eine Antwort auf die Frage zu finden, warum es den Schülern oft schwierig vorkommt, sich in der Fremdsprache zu äußern. In den weiteren Kapiteln werden mögliche Motivierungsstrategien und Techniken präsentiert, die den mündlichen Ausdruck in seiner monologischen und dialogischen Form unterstützen können.

4.1. Mündlicher Ausdruck und damit zusammenhängende Problemfelder

Der mündliche Ausdruck bzw. die Fertigkeit Sprechen wird in der Fremdsprachendidaktik als eine produktive, mündliche Fertigkeit⁹⁹ dargestellt, die in alle anderen Fertigkeitsbereiche mit eingeht. Abgesehen davon, dass man im Fremdsprachenunterricht durch Sprechen das Hörverstehen und Leseverstehen überprüft, ist es ein menschliches Bedürfnis, über das Gelesene oder Gehörte zu sprechen. Sprechen ist auch ein Hilfsmittel beim Entwurf eines Textes. Im Unterricht „[...] wird dem Schreibenden auch die Lautform bewusst, da das Schreiben, vor allem im Anfangstadium, von einem inneren Sprechen begleitet ist“.¹⁰⁰ Deshalb ist eine Untersuchung in diesem Bereich, die zur Stärkung des mündlichen Ausdrucks im Fremdsprachenunterricht führen soll, von großer Bedeutung.

⁹⁹ SARTER, H. *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG, 2006, S. 95.

¹⁰⁰ KAST, B. *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12. München: Goethe-Institut, 2007, S. 21.

Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass nur die Fertigkeit Sprechen im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*¹⁰¹ weiter unterteilt wird und zwar in die Fähigkeiten „an Gesprächen teilnehmen“¹⁰² und „Zusammenhängendes Sprechen“.¹⁰³

Bolte fasst zusammen: „Sprechen ist nicht nur das Hervorbringen bedeutungsvoller Lautkombinationen. Sprechen ist verbunden mit der individuellen Stimme, mit Modulierungen durch Intonation, Lautstärke und Rhythmus. [...] Sprechen ist soziale Interaktion, zum Sprechenden gehört der Zuhörende.“¹⁰⁴

Jedes Sprechen findet im Rahmen einer Situation statt, man möchte mit dem Sprechvorgang etwas erreichen. Bei jeder Kommunikationssituation spielen viele Faktoren eine Rolle. Die Faktoren kann man mit den sogenannten W-Fragen feststellen: Wer spricht? Wann? Wo? Warum? Wozu? Mit/ zu wem? Worüber? Was? Wie?¹⁰⁵ Wie Storch bemerkt, ist jeder Faktor „(zusammen mit den entsprechenden sprachlichen Mitteln) ein potenzieller Übungsgegenstand“.¹⁰⁶ Das Üben erfolgt natürlich stufenweise und nicht auf einmal. Im Fremdsprachenunterricht wird der mündliche

¹⁰¹ Vgl. TRIMM, J. – NORTH, B. – COSTE, D. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat, 2001.

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ BOLTE, H. Fremde Zungenschläge – Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, S. 4.

¹⁰⁵ Vgl. STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. UTB. München: Fink, 1999, S. 218f.; SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 27.

¹⁰⁶ STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. UTB. München: Fink, 1999, S. 219.

Ausdruck bzw. die Fertigkeit Sprechen von der Stufe der Reproduktion, bei der es sich um variationsloses bzw. imitierendes Sprechen handelt, über die Stufe der Rekonstruktion, bei der gelenkt variierendes Sprechen geübt wird, bis zur Stufe der Konstruktion bzw. Produktion, bei der der Lernende das freie Sprechen beherrscht, entwickelt.¹⁰⁷

Neuner vergleicht den Fremdsprachenerwerbsprozess treffend mit einer Spirale. Der Lernende erweitert seine Redemittel kontinuierlich um neue. „Immer wieder kommt er – aufsteigend – an eine Windung der Spirale, auf der eine bestimmte Sprechabsicht – transportiert durch neue Inhalte oder Themen – ihm wiederbegegnet. Er lernt neue Realisationen dieser Sprechabsicht kennen und benutzen, die seinem an diesem Punkt erreichten Fortschritt entsprechen, seinem Fortschritt an Alter oder Reife oder Einsichtsfähigkeit oder Gewandtheit.“¹⁰⁸

Was bei einer fremdsprachlichen Äußerung geschieht, zeigt die Stufengliederung von Schatz. Die Äußerung wird in drei Stufen gegliedert: Konstruktion, Transformation und Realisation.

Bei der Konstruktion muss sich der Sprecher klar darüber werden, was und wie er es sagen will. Dabei muss er Rücksicht auf die Situation und die Adressaten nehmen.

Bei der Transformation kommt es (meistens in Gedanken) zu der Übertragung des Was und Wie in Sätze.

¹⁰⁷ Vgl. DESSELMANN, G. – HELLMICH, H. *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1986, S. 228ff.

¹⁰⁸ NEUNER, G. et.al. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt, 1994, S. 69.

Das Ergebnis der Konstruktion und der Transformation ist die Realisation. Sie ist „die lautliche und mimisch-gestische Realisierung der Mitteilung“.¹⁰⁹

Diese Stufen abzuarbeiten, bedeutet in einer Fremdsprache oft einen längeren Zeitaufwand als in der Muttersprache. Sich schneller zu äußern ist nur möglich bei oft erlebten Sprechanlässen und deshalb wäre es vorteilhaft, die Lernenden möglichst oft in der betreffenden Fremdsprache sprechen zu lassen. Wenn die Lernenden im Fremdsprachenunterricht möglichst vielfältige und realitätsnahe Sprechanlässe erleben, werden sie damit nicht nur in der Lage sein, schneller reagieren zu können, sie bauen damit auch mögliche Sprechhemmungen ab. Sie sollten lernen, dass sie sich mit Hilfe der Kompensationsstrategien (siehe Kap. 5.3.) auch ohne größere Wortschatzkenntnisse mit einem Muttersprachler verständigen können.

Während des pädagogischen Praktikums konnte die Autorin dieser Arbeit beobachten, welche Problemarten beim Sprechen auftreten. Die Probleme könnte man in die sprachpsychologische und psychologische Ebene einordnen. Bedeutsam scheint auch der wahrgenommene soziale Status des Sprechens.

In der sprachpsychologischen Ebene kommen Probleme bei der Aussprache der Fremdsprache vor. Da sich die Sprachen in der Aussprache und Intonation unterscheiden und die Satzmelodie, der Satzakzent, der Wortakzent, die Einzellaute anders sein können als in der Muttersprache, ist es ratsam, die Schülern am Anfang jedes Fremdsprachenunterrichts mit phonetischen Übungen „aufzuwärmen“, ihre Sprechwerkzeuge auf die andere Aussprache einzustellen.

¹⁰⁹ SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 29.

List macht darauf aufmerksam, dass es eine positive aber auch eine negative Erfahrung für die Lernenden sein kann, zu versuchen, die Fremdsprache richtig aussprechen. Laut List kann es „als riskantes Experiment mit dem eigenen Selbst lustvoll erlebt werden [...]“. Es kann aber auch [...] ängstigen.“¹¹⁰ Fremdsprachenlernen ist im Gegensatz zu anderen Fächern auch deshalb besonders, weil es die Persönlichkeit des Lernenden involviert.¹¹¹

Dieling und Hirschfeld beschreiben, wie man die Lernenden für die Aussprache sensibilisieren kann. Man kann mit den Lernenden Gespräche über das Thema Aussprache und ihre Bedeutung führen, nach Wahrnehmungen verschiedener und der gerade gelernten Fremdsprache fragen, nach der Bereitschaft die phonetische Andersartigkeit zu übernehmen, verschiedene phonetische Übungen durchführen usw.¹¹²

Die Probleme, die in der psychologischen Ebene auftreten, sind damit verbunden, dass der Fremdspracherwerb ein langwieriger Prozess ist. Der Lernende kann also bei der Kommunikation in der Fremdsprache Situationen erleben, die er als unangenehm wahrnimmt. Die Feststellung, dass er sich nicht wie in der Muttersprache äußern kann, dass er sozusagen sprachlich „behindert“ ist, kann zu Frustration und Senkung der Motivation führen.

Im Fremdsprachenunterricht selber könnte durch die Art der Bewertung oder Benotung der mündliche Ausdruck bei den Lernenden beeinflusst werden. Da in einer realen kommunikativen Situation die „Flüssigkeit und Verständlichkeit einen höheren Stellenwert als die

¹¹⁰ LIST, G. Motivation im Sprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2002, 26, S. 8.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² DIELING, H. – HIRSCHFELD, U. *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. München: Goethe-Institut, 2007, S. 63f.

grammatische Korrektheit“¹¹³ hat, wäre es wünschenswert, die sprachlichen Äußerungen mit einer gewissen „Fehlertoleranz“ zu bewerten (siehe Kap. 5.2.). Ob die Lehrer Fehler beim mündlichen Ausdruck akzeptieren, wurde in einer Untersuchung im praktischen Teil dieser Arbeit festgestellt (Kap. 8.2.).

Zu der sozialen Position des Sprechens ist die interessante Feststellung von Verheugd, Meussen und Bolte, dass „Gesprächsaktivitäten in der Schülerwahrnehmung einen niedrigen Status haben“ zu erwähnen.¹¹⁴ Was der Lernende aufschreibt, scheint für ihn wichtiger zu sein.

Man stellt oft die Fertigkeit Sprechen in Kontrast zur Fertigkeit Schreiben. Sprechen passiert unter höherem Zeitdruck, da der Sprecher meistens auf „nicht vorhersagbare Inhalte reagieren, die anderen Sprecher einbringen, und dazu in sehr kurzer Zeit Inhalt und Form miteinander koordinieren und lautlich wie gestisch artikulieren [muss]“.¹¹⁵ Storch macht auf die damit verbundene Überforderung aufmerksam: „die Lernenden [sind] von der Komplexität der kommunikativen Aufgabe ‚Sprechen in der Fremdsprache‘ überfordert, da sie sich nicht auf alle Aspekte ihres kommunikativen Verhaltens zugleich konzentrieren können. Das führt oft zu Äußerungen, die inhaltlich wie sprachlich nicht dem entsprechen, was die Lernenden potenziell [...] äußern könnten.“¹¹⁶ Störend kann beim Sprechen die

¹¹³ SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 93.

¹¹⁴ VERHEUGD, V.C. et.al. Von Kollege zu Kollege. Gespräche über das „Sprechen im Deutschunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, S. 28.

¹¹⁵ BOLTE, H. Fremde Zungenschläge... In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, S. 14.

¹¹⁶ STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. UTB. München: Fink, 1999, S. 217.

Benutzung von Hilfsmitteln (z.B. Wörterbücher) wirken, das Gesagte ist irreversibel usw.¹¹⁷

Daraus folgt, wie Hunecke und Steinig bemerken, wer in der Fremdsprache sprechen möchte, braucht außer sprach-, kulturbezogenem und inhaltlichem Wissen und Können auch Aufmerksamkeit, Konzentration und Mut.¹¹⁸ Dies gilt nicht nur in der realen kommunikativen Situation mit Muttersprachlern, sondern auch im Fremdsprachenunterricht. Dort ist es aber, wie Sarter bemerkt, manchmal „eine persönlichkeitsabhängige Entscheidung [...], sich zu Wort zu melden oder eher zuzuhören“.¹¹⁹ Hier muss der Lehrer eine Moderatorenrolle übernehmen und allen Schülern die Möglichkeit geben, zu Wort zu kommen.

Sprechen wird im Unterricht vernachlässigt (siehe Kap. 4.2.) und daraus folgt die nicht besondere Sprechmotivation bei den Schülern. Oft ist die Motivation durch Hemmungen, Versagensängste und Angst vor Benotung unterdrückt.¹²⁰ Deshalb erschien der Verfasserin dieser Arbeit so wichtig sich mit diesem Thema zu befassen – ein Fremdsprachenunterricht soll vor allem zur mündlichen Kommunikation befähigen.

4.2. Problematik des Fremdsprachenunterrichts

Der Mensch ist ein „Sprachwesen“, trotzdem erlernt er verschiedene Sprachen in seinem Leben unterschiedlich. Beim Erwerb der ersten Sprache erzielen die Menschen in der Regel ein ziemlich

¹¹⁷ Vgl. SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 178.

¹¹⁸ HUNECKE, H.-W. – STEINIG, W. *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2005, S. 128f.

¹¹⁹ SARTER, H. *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG, 2006, S. 96.

¹²⁰ Ebd.

hohes Niveau. Der Erwerb weiterer Sprachen scheint komplizierter, die Menschen erreichen dabei unterschiedliche Sprachstufen.

Der Unterschied liegt zwischen implizierter und expliziter Sprachaneignung. Implizite Vorgänge passieren ohne bewusste Kontrolle und führen zum prozeduralen Wissen („Wie-Wissen“). So kann ein Kind beim Mutterspracherwerb die grammatischen Regeln anwenden, aber nicht beschreiben oder erklären. Explizite Vorgänge passieren dagegen bewusst und gesteuert, sie führen zum deklarativen Wissen („Was-Wissen“). Dieses sieht man im Fremdsprachenunterricht, wo die Lernenden die grammatischen Regeln anwenden, benennen und erklären können.¹²¹

Da es sich bei dem Fremdsprachenunterricht um einen „gesteuerten Spracherwerb“¹²² handelt, führt dieses oft zu einer mangelnden Motivation. In diesem Fall lernt man die Sprache nicht, weil man sich gerade in dem Zielsprachenland befindet und das Fremdsprachlernen für „lebensnotwendig“ hält, sie wird aus unterschiedlichen, extrinsisch oder intrinsisch motivierten Gründen (siehe Kap. 3.1.2.) gelernt. In dem Klassenzimmer, wie Schatz bemerkt, kommt es nur zu einer „Als-ob-Situation“.¹²³ „Im Vordergrund steht die künstliche Interaktion und Simulation in der Unterrichtssituation: Sprache als Lerngegenstand zur Vorbereitung von Kommunikation, aber nicht oder nur selten als echtes Kommunikationsmittel.“¹²⁴

¹²¹ Vgl. BOECKMANN, K.-B. Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan, In: *Fremdsprache Deutsch*. 2008, 38, S. 8ff.

¹²² SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 13.

¹²³ Ebd. S. 24.

¹²⁴ Ebd. S. 175.

Damit es auch zu einer authentischen Sprachsituation kommt, soll man die Situation im Klassenzimmer voll ausnützen.¹²⁵ Die Schüler sollen so oft wie möglich selbst sprechen, damit sie ihre „tatsächliche Interaktionsfähigkeit erproben“¹²⁶ können.

Storch, der sich ebenfalls mit der Problematik des Fremdsprachenunterrichts beschäftigt und sich dabei auf die Spaltung von Form und Inhalt konzentriert, stellt fest: „Die Sprachbezogenheit des Unterrichts führt zu einer Konzentration auf die Form der Sprache und bietet nur wenige Gelegenheiten, inhaltlich Bedeutsames mitzuteilen; inhaltliche Aussagen werden zudem durch die Formbezogenheit der Unterrichtsatmosphäre, z.B. durch das Korrekturverhalten, oft entwertet.“¹²⁷ Zum Korrekturverhalten beim mündlichen Ausdruck wird mehr im Kapitel 5.2. geschrieben.

Wie schon oben erwähnt wurde, liegt das Problem des Fremdsprachenlernens und des Fremdsprachenunterrichts darin, dass die Motivation über eine lange Zeit beibehalten werden muss, um das Ziel zu erreichen. Kleppin zitiert Heuer, der über „Unehrlichkeit der permanenten Propädeutik“ spricht. Er „meint damit das immerwährende Vertrösten auf später“.¹²⁸ Deshalb ist es im Fremdsprachenunterricht so wichtig, Nahziele zu setzen (siehe Kap. 3.2.1. Lernziele).¹²⁹

¹²⁵ Vgl. BAUSCH K.-R. et.al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1995, S. 253.

¹²⁶ SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 26.

¹²⁷ STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. UTB. München: Fink, 1999, S. 217.

¹²⁸ KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2002, 39 (1), S. 28.

¹²⁹ Ebd.

Die Studienergebnisse von Verheugd, Meussen und Bolte (1996) zeigen, dass es die Lehrer für sehr wichtig halten, den mündlichen Ausdruck im Unterricht zu fördern und zu entwickeln. Andererseits gibt diese Studie Auskunft darüber, wie wenig Zeit in einer Unterrichtsstunde (weniger als 10%) der Entwicklung des mündlichen Ausdrucks gewidmet wird.¹³⁰ Trotz kommunikativer Wende wird der mündliche Ausdruck im Unterricht vernachlässigt.¹³¹ Zum Vergleich mit dem aktuellen Stand wird der prozentuale Anteil des mündlichen Ausdrucks im Fremdsprachunterricht in der Fragebogenuntersuchung zu dieser Arbeit erfragt (siehe Kap. 8.2.).

¹³⁰ VERHEUGD, V.C. et.al. Von Kollege zu Kollege. Gespräche über das „Sprechen im Deutschunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, S. 27f.

¹³¹ Vgl. BOLTE, H. Fremde Zungenschläge... In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, S. 4.

5. Auswahl der möglichen Motivierungsstrategien

Zum Begriffspaar Motive und Motivation gehört auch der Begriff Motivierung. „Mit Motivierung ist...primär der Aspekt des intentionalen Einwirkens auf ein Individuum gemeint, des Einwirkens dahingehend, dieses Individuum dazu zu bewegen, bestimmte Dinge zu tun oder zu lassen.“¹³² Wo liegt die Grenze zwischen Motivierung und Manipulation? Grone und Petersen finden, dass darüber die innere Einstellung des Lehrers entscheidet. Manipulation wäre „Macht über andere Menschen auszuüben und selbst ihre Emotionen zu kontrollieren. Vertraut man hingegen seinen Mitmenschen und hat ehrliches Interesse an ihrem Wohlergehen, ist es ein legitimer Weg“.¹³³

Im Folgenden werden einige Motivierungs-, Kommunikations- und Kompensationsstrategien ausgewählt, die den mündlichen Ausdruck im Fremdsprachenunterricht fördern. Die Benutzung von Motivierungsstrategien im Unterricht kann den Lernenden den Fremdsprachenerwerb erleichtern. Da aber Motivation ein „multidimensionales Phänomen“¹³⁴ ist und bei jedem Menschen andere Motive vorkommen können, kann man nicht voraussetzen, dass alle Lernenden mit den beschriebenen Motivationsstrategien auf einmal motiviert werden können.

5.1. Motivierungsstrategien

Die Motivierungsstrategien können dem Lehrer helfen, die Schüler anzuregen. Bei ihrer Anwendung ist eine Lehrerreflexion

¹³² REISENER, H. Motivation im heutigen Lernkontext: ein Dutzend Punkte. In: *Fremdsprachenunterricht* 1995, 39/48 (1), S. 9.

¹³³ GRONE v.W. – PETERSEN, J. *Zum Lernen anregen*. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag, 2002, S. 55.

¹³⁴ Ebd.

wünschenswert. Der Lehrer sollte überlegen, welche Strategien in konkreten Fällen begründbar und hilfreich sind.

Düwell (1998) spricht von vier Motivierungsdeterminanten für den Fremdsprachenunterricht: die erreichbaren Zielperspektiven, der Bereich der Unterrichtsgegenstände, der Lehr- und Lernprozess (sowie die sozialen Interaktionsformen) und die Institution Lehrer.¹³⁵ Diese Bereiche stimmen mit den lerninternen und lernexternen Faktoren der Motivation überein, die in den Kapiteln 3.2.1 und 3.2.2. dargestellt wurden. Unbedingt sollte hier eine Bemerkung Düwells zur Unterrichtssprache erwähnt werden. Düwell schlägt vor, im Unterricht von Anfang an die Fremdsprache zu benutzen. Diese Einstellung hat laut Düwell motivierende Wirkung auf die Schüler, weil sie „eine aktive Rolle“ bei der Benutzung der Fremdsprache übernehmen (Rückfragen, Bitten um Wiederholung oder Erklärungen usw.).¹³⁶

Eine umfassende Zusammenstellung von Motivierungsstrategien bietet Dörnyei (2001) an.¹³⁷ Er schlägt 35 Motivierungsstrategien vor, die sich auf die einzelnen Phasen seines Prozessmodells für L2-Motivation gründen. Seine Strategien teilt er in vier wesentliche Gruppen ein: zur Schaffung von grundsätzlichen Motivationsbedingungen, zur Erzeugung einer initialen Motivation, zur Erhaltung und Schutz der Motivation, zur Ermutigung einer positiven Reflexion und Selbstevaluation.¹³⁸ Eigentlich sind alle diese Strategiegruppen zur Unterstützung des mündlichen Ausdrucks wichtig.

¹³⁵ Vgl. DÜWELL, H. Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht...Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1998, S. 39.

¹³⁶ Ebd. S. 41.

¹³⁷ Vgl. DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

¹³⁸ Ebd. S. 20.

Trotzdem werden hier nur die Strategien zur initialen Motivation ausgewählt und dargestellt, weil durch sie eine direkte Wirkung auf Äußerungen in der Fremdsprache ausgeübt werden können.

Erzeugung der initialen Motivation bedeutet, dass man die positive Wahrnehmung der Fremdsprache bzw. die positive Einstellung zur Fremdsprache bei den Lernern erhöhen sollte. Laut der neunten Strategie von Dörnyei sollte man den Schülern Impulse zum Spracherwerb geben und einige Beispiele für erfolgreiches Sprachlernen aus der gleichen Altersgruppe präsentieren. Dazu kann man beispielsweise ältere Schüler über ihre positiven Erfahrungen mit der Fremdsprache in der Klasse sprechen lassen oder man lässt eigene Lerner mit anderen Schülern, denen die Fremdsprache Spaß macht, zusammenarbeiten.

Nach der zehnten Strategie sollte man das intrinsische Interesse der Schüler erhöhen. Die ersten Begegnungen mit der Zielsprache sollen für die Lerner eine positive und interessante Erfahrung sein. Das Fremdsprachenlernen sollte mit Aktivitäten verbunden werden, die die Lerner für „interessant halten oder die sie hoch schätzen (z.B. Computergestütztes Lernen)“.¹³⁹

Die elfte Strategie beinhaltet die Förderung der „integrativen“ Werte, indem man eine positive und offene Einstellung gegenüber der Zielsprache, den Muttersprachlern und der kulturellen Andersartigkeit zeigt. Der Fremdsprachenunterricht sollte eine interkulturelle Komponente umfassen, um nicht nur die Schüler informationell zu bereichern, sondern auch um Verständigung mit der anderen Kultur und Toleranz zu entwickeln. Den Schülern sollte „in erster Linie die

¹³⁹ KAFOURU, E. *Der Faktor Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Schriftenreihe des Instituts für Sprachen Bd. 3. Felsberg: Hartmut Quehl, 2005, S. 60.

interkulturelle-kommunikative Kompetenz vermittelt“¹⁴⁰ werden. Der Lehrer sollte die Schüler ermutigen, dass sie selber Informationen über das Zielsprachenland und seine Gesellschaft suchen. Er sollte die kulturellen Gemeinsamkeiten der Länder präsentieren und versuchen, „das ‚Fremde‘ für die Lernenden familiär zu machen“.¹⁴¹ Er sollte die Kontakte der Lernenden mit Muttersprachlern und kulturellen Produkten des Zielsprachenlandes fördern.

Die zwölfte Strategie beschreibt die Wichtigkeit von instrumentellen Werten. Das heißt, dass man die Schüler daran erinnern sollte, dass eine Fremdsprache „Mittel zum Zweck“ ist und dass sie mit der Beherrschung von Fremdsprachen für sie wichtige Ziele erreichen können. Man sollte die Wichtigkeit der Kenntnis von Fremdsprachen in der Welt bewusst machen und dabei hervorheben, wie die Fremdsprache für die, die sie lernen, nützlich sein kann. Der Lehrer sollte die Schüler ermutigen, die Fremdsprache auch außerhalb der Schule zu benutzen.¹⁴²

5.2. Kommunikationsstrategien

Die Motivierungsstrategien, die den mündlichen Ausdruck unterstützen, bezeichnet man als Kommunikationsstrategien.

Den Lernenden fällt es leichter in der Fremdsprache zu sprechen, wenn sie über gewisse sprachliche Routinen verfügen. Damit sind verschiedene „Phrasen, kurze Sätze und Wendungen“¹⁴³ in der

¹⁴⁰ Ebd.

¹⁴¹ Ebd. S. 61.

¹⁴² Vgl. DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, S. 53ff.;

<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/motivation/material/Doernyei2.pdf>

¹⁴³ SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 165.

Fremdsprache gemeint, die die Lernenden kennen und anwenden können. Es sollte erreicht werden, dass die Lernenden nicht nur sprachliche Routinen für den Unterricht, aber auch für den Alltag beherrschen, wie z.B. Formeln zur Gesprächseröffnung und Gesprächsbeendigung, Begrüßungen, Verabschiedungen, Bitten, Danksagungen, Entschuldigungen, Nachfragen (bzw. Bitten um Wiederholung).

Im Unterricht können die Lernenden vom Lehrer mitunter neue Diskursmittel in die Hand bekommen, die sie in der Gruppenarbeit anwenden können.¹⁴⁴ Damit wird auch erzielt, dass man während der Gruppenarbeit in der Fremdsprache und nicht in der Muttersprache, wie es oft der Fall ist, kommuniziert.

Schatz (2006) hat einen „16-Punkte Katalog“ von Strategien, die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht fördern, vorgeschlagen.¹⁴⁵ Da es sich um eine umfassende Darstellung handelt, wird sie hier beschrieben und kommentiert.

Generell hilft der Kommunikationsförderung, wenn der Klassenraum so gestaltet wird, dass sich die Lernenden beim Sprechen anschauen und einander zuwenden können wie bei der realen Kommunikation. Die Stellung der Bänke in U-Form erscheint für den Fremdsprachenunterricht als die geeignetste. Es sollte unproblematisch sein, die Bänke schnell so zu stellen, dass die Lernenden in Gruppen arbeiten können.

Den Lernenden hilft bei ihren Sprechversuchen in der Fremdsprache eine vertrauensvolle Atmosphäre. Der Lehrer sollte die

¹⁴⁴ Ebd. S. 167; JANÍKOVÁ, V. Učení se cizím jazykům a řešení úloh řečového typu. In: *Cizí jazyky*. 2008/2009, 52, 4, S. 112.

¹⁴⁵ SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 49ff.

Persönlichkeit des Lernenden achten und ihn niemals lächerlich machen oder bloßstellen, wenn dieser etwas falsch gemacht hat. Es sollte ein gegenseitiger Respekt zwischen Lehrer und Lernenden bestehen. In den ersten Stunden hilft es manchem Schüler bei der Überwindung von Sprechhemmungen, wenn er weiß, dass das „Abrechen“ („Du fängst an zu sprechen, und wenn du nicht mehr weitersprechen möchtest [bzw. kannst], spreche ich weiter.“) erlaubt ist und dass es nicht ‚Scheitern‘ oder Misserfolg bedeutet.“¹⁴⁶

Die Lernenden sollten wissen, dass Fehler machen zum Lernprozess gehört. Erst die Fehler zeigen, woran man intensiver arbeiten muss. Der Lehrer sollte nicht ständig Fehler korrigieren, die die Lernenden beim Sprechen notwendigerweise machen. Er sollte sich notieren, was er den Lernenden zu wenig erklärt bzw. was er mit ihnen nicht genügend oder noch nicht genügend geübt hat. Der Meinung, dass „je mehr Lernende ihre Rede eigentätig strukturieren, desto weniger sollte korrigierend eingegriffen werden“¹⁴⁷ kann man nur zustimmen.

Zu dem oben erwähnten Problem des Fremdsprachenunterrichts, dass die Form oft vor dem Inhalt bevorzugt wird, äußert sich Schatz, dass bei monologischen Erzählungen es angemessen wäre, sich mehr auf den Inhalt zu konzentrieren und vor allem, wenn die Lernenden über ihre eigenen Meinungen oder Gefühle sprechen, auf Korrekturen zu verzichten. Laut Schatz wirkt jedes Fehlerkorrigieren beim mündlichen Ausdruck störend.¹⁴⁸ Zur Fehlervermeidung schlägt sie vor,

¹⁴⁶ KRETSCHMANN, R. – ROSE, M.-A. *Was tun bei Motivationsproblemen?* Buxtehude: Persen Verlag, 2007, S. 123.

¹⁴⁷ SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 160.

¹⁴⁸ Ebd.

die Lernenden auf die Effektivität der kürzeren und einfacheren Sätze aufmerksam zu machen.¹⁴⁹

Eine Möglichkeit, wie man den mündlichen Ausdruck potenziell effektiver bewerten kann, findet man im Beitrag von Heinecke (1998)¹⁵⁰, die vorschlägt, den mündlichen Ausdruck über längere Zeiträume zu bewerten.

Eine angenehme Atmosphäre, ohne dauerhafte Angst vor Benotung, sollte in der Klasse geschaffen werden. Die Lernenden sollten keine Befürchtungen vor dem Sprechen haben. Wenn die Lernenden nichts sagen, ist das eine Widerspiegelung ihrer Angstgefühle, aber wenn sie sich im Unterricht wohl fühlen und vom Lehrer dazu ermutigt werden, sind sie auch bereit, eigene Gedanken und Vorstellungen zu äußern.

Damit ist verbunden, dass der Lehrer interessante Gesprächsanlässe, Themen und Texte in den Unterricht mitbringt. Laut Schatz sollen möglichst offene Aufgaben gestellt werden. Die Lernenden können wählen, wie sie die Ergebnisse gestalten werden.

Schatz schlägt auch vor, „ein experimentierfreudiges Klima“ in der Klasse zu schaffen, dass den Schülern hilft, ihre „Selbstbestimmungsräume aufzuspüren und zu nutzen.“¹⁵¹ Diese Strategie kommt in der Fremdsprachenunterrichtsrealität nicht oft zur Anwendung.

Der Lehrer sollte den Lernenden seine eigene positive Einstellung zur Sprache zeigen. Seine „Begeisterung schafft (vielleicht)

¹⁴⁹ Ebd. S. 148.

¹⁵⁰ Vgl. HEINECKE, I. Es liegt mir auf der Zunge...Bewertung mündlicher Schülerleistung über längere Zeiträume. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1998, 2, S. 40-43.

¹⁵¹ SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 50.

Begeisterung“.¹⁵² Zumindestens weckt er Interesse bei den unmotivierten Lernenden. Die Lernenden können sehr schnell von dem Lehrerverhalten ableiten, ob der Lehrer den Unterrichtsgegenstand wirklich mag. Wenn das nicht der Fall ist, sinkt oft die Motivation auch bei früher motivierten Lernenden.

Beim Fremdsprachenunterricht kommt oft die Sozialform bzw. das Interaktionsmuster Lehrer – Schüler, Schüler – Lehrer vor. Diese Sozialform hat in manchen Situationen ihre Stichhaltigkeit, sollte aber nicht immer benutzt werden. Der Lehrer sollte nach Schatz auch „Unordnung, Durcheinanderreden, [...] Zwischenrufe“¹⁵³, wenn sie in der Fremdsprache erfolgen, zulassen. Das Selbstbewusstsein der lernschwächeren Schüler sollte durch den Lehrer gestärkt werden. Schüler, die immer Wortführer sein wollen, sollten gebremst werden. So oft wie möglich sollten viele Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht zwischen Sprechpartnern oder in Gruppen stattfinden. Wie schon gesagt wurde, nähern sich Partner- und Gruppenarbeit der kommunikativen Realität an.

Wie die Autorin dieser Arbeit beobachten konnte, wissen die Lernenden oft beim Sprechen nicht, wann sie ein Verb in der zweiten Person Plural benutzen sollen. Die Autorin ist der Meinung, je mehr in Gruppen gearbeitet wird und je öfter die Gruppen die Ergebnisse ihrer Arbeiten untereinander vorführen und nicht nur dem Lehrer, um so eher kann dieses Fehlerphänomen abgebaut werden.

Für einen kommunikativen Unterricht ist ein wertvolles Mittel die Technik des Rollenspiels. In den Rollen können die Lernenden sich selber und ihre sprachlichen Kenntnisse testen.

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ Ebd.

Eine weitere Kommunikationsstrategie lautet, dass die Lernenden nicht nach der Sitzfolge zum Sprechen kommen sollten, weil dieses klassische Vorgehen nicht der kommunikativen Realität entspricht. Durch das Werfen eines geeigneten Gegenstandes (eines zusammengebundenen Tuches, eines Balls usw.) zu einem Schüler oder zwischen den Schülern kann man das spontane Sprechen trainieren.

Schatz schlägt vor, den Schülern zu erlauben, dass sie beim Sprechen sitzen bleiben können. Man kann annehmen, dass die Forderung, im Stehen zu sprechen, schon abgebaut wurde. Die Verfasserin dieser Arbeit beobachtete bei ihrer Hospitationen in den tschechischen Grundschulen leider das Gegenteil. Laut Schatz sollten die Lernenden selber entscheiden, ob sie beim Sprechen sitzen oder lieber stehen möchten.

Der Lehrer sollte beim Antworten von den Lernenden nicht immer ganze Sätze verlangen, da diese auch in der realen Kommunikation nicht immer vorkommen. Zu akzeptieren sind auch Ellipsen, Anakoluthe, Pausen beim Sprechen, Wiederholungen, Füllwörter usw., wenn mit ihrer Benutzung nicht das Verstehen behindert wird.¹⁵⁴

Als eine motivierende Kommunikationsstrategie erwies es sich, Gesprächsrunden mit Muttersprachlern zu organisieren, die „nur ihre Muttersprache sprechen“. Leider bietet man diese konfrontative Möglichkeit den tschechischen Schülern sehr selten an. Eine andere Alternative ist die Organisation von Austauschprogrammen. Da man nicht voraus setzen kann, dass bei Austauschprogrammen die Lernenden ein gleiches Referenzsprachniveau beherrschen, wäre wünschenswert, den Lernenden Kompensationsstrategien beizubringen. Mit Kompensationsstrategien beschäftigt sich das nächste Kapitel.

5.3. Kompensationsstrategien

Durch die Vermittlung von Kompensationsstrategien erhalten die Schüler eine wichtige Hilfe für Gespräche. Die Anwendung von Kompensationsstrategien ermöglicht, dass der Gesprächsfluss nicht stockt und dass es nicht zur vorfristigen Beendigung des Gespräches kommen würde. Van den Burg und Krijgsman schlagen einige Strategien¹⁵⁵ vor, die im Weiteren präsentiert werden.

Der Lernende könnte erst einmal „dem Gesprächspartner durch Zögern signalisieren, dass er Formulierungshilfe braucht“.¹⁵⁶ Er könnte natürlich „direkt nach dem fehlenden Ausdruck fragen“¹⁵⁷, wozu er bestimmte Redemittel benötigt, z.B. „Wie heißt das auf deutsch?“. Eine oft verwendete Strategie besteht darin, zu versuchen, das fehlende Wort durch Gestik und Mimik auszudrücken.

Der Lernende könnte auch einen Ausdruck aus der Muttersprache benutzen. Diese Strategie hilft aber nur in begrenzter Weise, d.h. bei einigen Sprachen oder bei einigen Ausdrücken. Erfolgreicher scheint es, eine andere Sprache, die der Gesprächspartner eventuell auch beherrscht, zu verwenden.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, „einen muttersprachlichen Ausdruck direkt in die Fremdsprache übertragen“.¹⁵⁸ Der Lernende könnte auch „einen eigenen Ausdruck erfinden, der das Gemeinte annähernd ausdrückt“.¹⁵⁹

¹⁵⁴ Ebd. S. 179.

¹⁵⁵ VAN DEN BURG, C. – KRIJGSMAN, A. Reich mir mal den...Dingsda. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, S. 48.

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Ebd.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Ebd.

Nach einer anderen Strategie sollte der Lernende „einen verwandten Ausdruck der Fremdsprache verwenden“.¹⁶⁰ Dies erfordert oft schon ein höheres Referenzsprachniveau des Lernenden. Er könnte aber auch den Begriff umschreiben, d.h. sagen, wie er aussieht, wozu er dient, wo und wann man ihn findet, aus welchem Material er ist. Man könnte auch eine Zeichnung machen.¹⁶¹

Kritisch muss man hinzufügen, dass nicht alle Lehrwerke Übungen mit Kompensationsstrategien beinhalten. Es liegt also an dem Unterrichtenden, dass er den Lernenden die Kompensationsstrategien zeigt. Wie Van den Burg und Krijgsman empfehlen, sollte der Lehrer die Strategien modellieren, das bedeutet, dass „er beim Vorführen einer Strategie laut ‚denkt‘ und somit zum ‚Modell‘ für seine Schüler wird“.¹⁶² Ohne Übung kein Meister, dies gilt auch für Anwendung von Kompensationsstrategien. Der Lehrer sollte weiterhin den Lernenden Möglichkeiten zur Einübung und Aneignung der Kompensationsstrategien bieten.

Auch bei den Kommunikationsstrategien von Dörnyei und Scott (1997) handelt es sich im Grund um ausgearbeitete Kompensationsstrategien¹⁶³ und deshalb werden sie hier nicht weiter präsentiert.

¹⁶⁰ Ebd.

¹⁶¹ BIMMEL, P. – RAMPILLON, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt, 2000, S. 176.

¹⁶² VAN DEN BURG, C. – KRIJGSMAN, A. Reich mir mal den...Dingsda. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, S. 50.

¹⁶³ Vgl. DÖRNYEI, Z. – SCOTT, M.L. Communication strategies in a second language: Definitions and Taxonomies. In: *Language Learning*. 1997, 44, 1, S. 173ff.

5.4. Zusammenfassung

Der theoretische Teil konzentrierte sich auf den Begriff der Motivation und betrachtete diese als ein zentrales, handlungsauslösendes Moment menschlichen Verhaltens und als ein wichtiges Phänomen im Unterrichtskontext. Es wurden das „Kognitive Motivationsmodell“ vorgestellt und die Definitionen besprochen, die dieser Arbeit zu Grunde liegen.

Da sich die Arbeit der unterrichtsdidaktischen Unterstützung des mündlichen Ausdrucks widmet, wurden die Spezifika der Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenlernen sowie die damit zusammenhängenden Problemfelder dargestellt.

Es wurden solche Motivierungs-, Kommunikations- und Kompensationsstrategien beschrieben, die den mündlichen Ausdruck fördern können.

Im nachfolgenden praktischen Teil werden die theoretischen Erkenntnisse anwendungsbezogen umgesetzt. Es wird eine Schüler- sowie Lehrerbefragung zur Motivation und zum mündlichen Ausdruck im Fremdsprachenunterricht durchgeführt, um den Ist-Zustand festzustellen. Die Annahme der Autorin lautet, dass trotz der Wichtigkeit des mündlichen Ausdrucks die Schüler über eine geringe Sprechmotivation verfügen.

Die eingangs erwähnte Hypothese, dass man durch gezielte Anwendung von Motivierungsstrategien und -techniken die Rahmenbedingungen und die motivationale Einstellung der Schüler zum mündlichen Ausdruck verbessern kann und damit die Sprechmotivation erhöhen sowie die Haltung zur Fremdsprache positiv beeinflussen kann, wird anhand einer empirischen Untersuchung in Form eines Unterrichtsexperiments im praktischen Teil gezeigt.

Praktischer Teil

6. Methodische Vorgehensweise

Wie im theoretischen Teil beschrieben wurde, ist der mündliche Ausdruck beim Erlernen einer Fremdsprache von großer Bedeutung. Fremdsprachenunterricht sollte hauptsächlich zur mündlichen Kommunikation befähigen. Es hat sich aber auch gezeigt, dass die Sprechmotivation bei Schülern ein komplexes und störanfälliges Phänomen ist, da die Schüler oft unter Sprechhemmungen und Versagensängsten leiden und Furcht vor der Benotung haben.

Dieses war auch die Annahme der Autorin dieser Arbeit. Aus diesem Grund soll in der Arbeit untersucht werden, ob und wie man die Sprechmotivation im Fremdsprachenunterricht durch Benutzung bestimmter Motivierungsstrategien und -techniken nachhaltig steigern bzw. aufrechterhalten kann.

Dazu wurde die im Folgenden näher beschriebene Vorgehensweise gewählt:

In dieser Arbeit wurde zunächst einmal die Frage gestellt, in welcher Art die tschechischen Schüler zum Fremdsprachenlernen motiviert sind, wie oft sie im Fremdsprachenunterricht zu Wort kommen und was sie am meisten am Sprechen hindert.

Um möglichst viele Antworten auf diese Fragen zu bekommen, wurde die Methode der Schülerbefragung an verschiedenen Schulen mit Hilfe eines Fragebogens gewählt. Dank der Ergebnisse dieser Fragebogenuntersuchung konnte man zu einer umfassenden Bestandsaufnahme kommen.

Diese zeigte, dass bei den Schülern ein direktes Verhältnis zwischen der Einstellung zum Fremdsprachenunterricht und der Sprechmotivation besteht. Die Annahme dieser Arbeit, dass durch

richtige Anwendung von Motivierungsstrategien und -techniken im Unterricht die Sprechmotivation unterstützt werden könne, wurde damit nicht widerlegt.

Der nächste Arbeitsschritt bestand in einer kritischen Betrachtung der sekundären Literatur zu Motivierungstechniken.

Erweitert wurde diese Betrachtung um eine Lehrerbefragung. Die Lehrerbefragung erbrachte einen Überblick über die Ansichten der Lehrer und zeigte die Motivierungsstrategien, die in der Praxis zur Anwendung gelangen. Durch diese Vorgehensweise konnten sowohl theoretische Konzepte zu Motivierungstechniken als auch praktische Umsetzungen in die Arbeit einbezogen werden. Aus beidem wurde in dieser Arbeit eine Auswahl von Motivierungstechniken zusammengestellt, die den mündlichen Ausdruck unterstützen können.

Darüber hinaus befasste sich diese Arbeit mit einer Lektion aus einem ausgewählten Lehrwerk. Es wurde untersucht, wie man einzelne Motivierungstechniken aus der oben erwähnten Auswahl in die Arbeit mit dem Lehrwerk integrieren kann.

Die Wirksamkeit dieser Maßnahme wurde mit Hilfe eines Unterrichtsexperiments nachgewiesen. Das Experiment wurde von der Autorin durchgeführt und die teilnehmenden Schüler anschließend anonym befragt.

Zusammengefasst verwendet diese Arbeit im Rahmen ihrer Untersuchung empirische Methoden: Befragung durch Fragebögen und ein Unterrichtsexperiment sowie hermeneutische Methoden: Untersuchung der sekundären Literatur und Analyse eines Lehrwerkkapitels.

7. Schülerbefragung

Ausgehend von der Frage, ob die im theoretischen Teil dargestellten Problemfelder des mündlichen Ausdrucks auch in der Praxis eine Relevanz besitzen, wurde eine Schülerbefragung durchgeführt. Die Daten dieser Befragung sollten die Ergebnisse der Analyse der Sekundärliteratur bestätigen.

An zwei verschiedenen Grundschulen in Česká Lípa und Liberec wurden 150 Schüler (94 Mädchen und 56 Jungen) befragt. Sie besuchten die sechste bis neunte Klasse und beherrschten Deutsch auf dem Referenzsprachniveau A1 oder A2. Diese Gruppe von Schülern wurde von insgesamt sechs Fremdsprachenlehrern unterrichtet. Die Untersuchung wurde zu Deutsch als Fremdsprache durchgeführt.

Die Schüler, die an dieser Befragung teilgenommen haben, werden als Kontrollgruppe bezeichnet, um sie von den Schülern des Unterrichtsexperiments (Untersuchungsgruppe) zu unterscheiden.

Die Schüler aus der Kontrollgruppe sollten sich im Fragebogen, auch zu ihrer Einstellung zum Deutschunterricht äußern. Da diese Einstellung einen entscheidenden Einfluss auf alle anderen Antworten hat, wurden die Schüler je nach ihrer Einstellung in vier Gruppen (K1, K2, K3, K4) eingeteilt. Diese Gruppen sind heterogen nach Geschlecht, Alter, Referenzsprachniveau und Dauer des Deutschlernens.

In die Gruppe K1 wurden aus der Kontrollgruppe die Schüler eingeordnet, denen der Deutschunterricht „Spaß macht“. In der Gruppe K2 befanden sich Schüler, denen der Deutschunterricht „eher ja Spaß macht“, in der Gruppe K3 „eher nicht“ und in der Gruppe K4 „keinen Spaß macht“.

7.1. Fragestellung

Im Fragebogen wurden den Schülern der Kontrollgruppe zehn Multiple-Choice-Fragen gestellt. Einige Fragen waren halboffen

formuliert und ließen eine eigene Antwort zu. Der Fragebogen ist im tschechischen Original und in der deutschen Übersetzung in der Anlage (Fragebogen 1) beigelegt.

Die Schüler wurden zunächst gefragt, welche Klasse sie besuchen und wie lange sie schon Deutsch lernen. Diese Fragen sind für die genaue Einordnung im Rahmen der Auswertung und das Einordnen der Schüler nach ihrem Referenzsprachniveau wichtig.

Die nächste Frage lautete: „Machen dir die Deutschstunden Spaß?“ Diese Frage zielt auf die grundsätzliche Einstellung des Schülers zum Fremdsprachenunterricht hin.

Als Nächstes wurde nach der Motivationsart gefragt. Die Schüler sollten auswählen, welcher der wichtigste Grund für sie zum Fremdsprachenlernen ist. Dazu konnten sie zwischen folgenden vorgegebenen Antworten auswählen: um Deutsch sprechen zu können, wegen der Noten, wegen eines Lobes vom Lehrer bzw. Eltern oder aus einem anderen Grund, der frei anzugeben war.

„Wie oft sprichst du im Unterricht Deutsch“ hieß die nächste Frage. Sie konnten auf einer Skala von „oft“ bis „überhaupt nicht“ wählen.

Die nächsten zwei Fragen verlangten von den Schülern eine Selbstevaluation und bezogen sich auf die Unterteilung der Fertigkeit Sprechen gemäß dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*.¹⁶⁴ Die erste Frage widmete sich dementsprechend der Fähigkeit an Gesprächen teilnehmen zu können: Verstehen die Schüler Fragen auf Deutsch und können sie diese auf Deutsch beantworten? Die zweite Frage richtete sich an die Fähigkeit, zusammenhängend sprechen zu können. Dazu wurden einige Fragen, die den nach dem *Gemeinsamen*

¹⁶⁴ Vgl. TRIMM, J. – NORTH, B. – COSTE, D. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat, 2001.

europäischen Referenzrahmen geforderten Fähigkeiten zu den Referenzsprachniveaus A1 und A2 entsprechen, gestellt.

Mit den Ursachen von Problemen des mündlichen Ausdrucks bzw. von Sprechhindernissen der Schüler befasste sich die nächste Frage. Die Befragten konnten wieder zwischen vorgegebenen Antworten auswählen, bekamen aber auch die Möglichkeit, einen anderen Grund anzugeben. Die vorgegebenen Antworten lauteten: mangelnde Vokabelkenntnisse, Angst vor grammatischen Fehlern, Sprechhemmungen vor dem Lehrer bzw. der Klasse, Angst vor Benotung.

Gegenstand der weiteren Frage war, ob die Schüler der Meinung sind, dass sie das Gelernte im Deutschunterricht auch außerhalb der Schule benutzen würden. Damit hing auch die letzte Frage des Fragebogens zusammen: „Warst du schon einmal mit deiner Klasse in einem deutschsprachigem Land?“

7.2. Fragebogenauswertung

Nachfolgend werden die Ergebnisse der einzelnen Fragen dargestellt und ausgewertet. Alle angegebenen Ergebnisse wurden zur besseren Anschaulichkeit auch in Tabellen übertragen.

„Machen dir die Deutschstunden Spaß?“

Von 150 Schülern der Kontrollgruppe haben die Frage, ob die Deutschstunden ihnen Spaß machen, nur 17% mit „ja“ beantwortet (im Folgenden Gruppe K1 genannt). Hingegen 46% haben „eher ja“ angegeben (Gruppe K2). „Eher nicht“ war die Antwort von 27% der Befragten (Gruppe K3) und 10% meinten, dass die Deutschstunden ihnen „keinen Spaß“ machen (Gruppe K4). Von den letzten 10% haben 2% der Schüler extra hinzugefügt, dass ihnen vor dem Lehrerwechsel der Unterricht mehr gefallen hatte. Hier zeigt sich erneut die prägende Position des Lehrers auf die Motivation (vgl. Kap. 3.2.2.).

Antwort-möglichkeiten	Anzahl der Schüler	Davon Mädchen	Davon Jungen	Anteil in Prozent	Im Folgenden bezeichnet als
Ja	26	17	9	17	Gruppe K1
Eher ja	68	45	23	46	Gruppe K2
Eher nicht	41	22	19	27	Gruppe K3
Nein	15	10	5	10	Gruppe K4

Tabelle 1: Machen dir die Deutschstunden Spaß?

Da die Ergebnisse dieser Frage eine entscheidende Auswirkung auf die Art der Beantwortung der weiteren Fragen haben, wird auf sie bei der Auswertung der weiteren Fragen Bezug genommen.

„Warum lernst du vor allem Deutsch?“

Wie sind die Schüler zum Fremdsprachenerwerb motiviert? Extrinsisch oder intrinsisch? Wenn die Schüler als Grund angeben, dass sie Deutsch lernen, um Deutsch sprechen zu können, kann man annehmen, dass es sich um eine intrinsische Motivation handelt. Von 150 Schülern haben 57% das als einzigen Grund angegeben.

Antwortmöglichkeiten	Anteil in Prozent
Ich möchte Deutsch sprechen können	57
Wegen der Noten	15
Wegen eines Lobes vom Lehrer bzw. Eltern	2
Anderer Grund	26

Tabelle 2: Warum lernst du vor allem Deutsch?

Daneben gab es auch noch Schüler, die eine Mehrfachnennung vornahmen, indem sie neben der Angabe, dass sie Deutsch lernen, um sprechen zu können, zusätzlich noch einen anderen Grund angeführt haben. Diese Gruppe von Schülern kann man in drei Teile teilen:

Ein Teil, 4% der Befragten, hat allgemein die Wichtigkeit der Fremdsprachen hervorgehoben. Dabei meinten zwei Befragte, dass die Fremdsprache „hodí se do života (do dospělosti)“, d.h. sich erst im

späteren Leben (im Erwachsenenalter) auszahlen würde. Man möchte hier die Frage stellen, ob sich die Unterrichtsthemen so von dem Alter der Schüler entfernt haben.

Ein anderer Teil fand, dass die Sprache als ein Instrument zur Erlangung diverser anderer Ziele anzusehen ist. Diese Ziele sind die Aufnahme auf ein Gymnasium (2%) bzw. später einen guten Arbeitsplatz zu finden (4%). Diese Fälle könnte man als eine Kombination von intrinsischer und extrinsischer Motivation bezeichnen.

Ein dritter Teil (2%) gab an, dass Deutsch Pflichtfach ohne Alternative war.

Weitere Gründe	Anteil in Prozent
Wichtigkeit der Fremdsprache	4
Aufnahme aufs Gymnasium	2
Guter Arbeitsplatz	4
Deutsch war Pflichtfach	2

Tabelle 3: Ich möchte Deutsch sprechen können und habe dazu weitere Gründe

Die Befragten, die nur einen sogenannten „anderen Grund“ zum Fremdsprachenlernen gewählt haben (d.h. sie haben nicht angekreuzt „Ich möchte lernen, Deutsch sprechen zu können“), haben angegeben: Aufnahme auf ein Gymnasium 2%, Vorteile bei Bewerbungen um einen Arbeitsplatz 2%, allgemeine Wichtigkeit der Fremdsprache 1%, Deutsch als Pflichtfach 7%. Zweimal wurde ein geplanter Fremdsprachenerwerb genannt, d.h. ein Befragter lernt Deutsch, weil es sich nach seiner Meinung um eine schwerere Sprache als Englisch handelt, ein anderer wiederum, weil er Deutsch leichter als Französisch findet. Nur einmal kam vor: „Ich möchte die Liedtexte von deutschen Musikgruppen verstehen“.

Andere Gründe	Anteil in Prozent
Deutsch war Pflichtfach	7
Guter Arbeitsplatz	2
Aufnahme aufs Gymnasium	2
Wichtigkeit der Fremdsprache	1
Deutsch ist einfachere/schwerere Sprache als andere	1
Verstehen deutscher Liedtexte	1

Tabelle 4: Ohne den Wunsch Deutsch sprechen zu lernen,
aber dafür andere Gründe

Die Schüler, die aus den restlichen vorgegebenen Antworten gewählt haben, teilen sich folgendermaßen auf: 15% lernen Deutsch wegen der Noten und 2% lernen wegen eines Lobes vom Lehrer bzw. Eltern. Weil die befragten Schüler schon im Alter von elf bis fünfzehn Jahren sind, war dieses Ergebnis zu erwarten. Denn die Lernmotivation wegen der Anerkennung kommt eher bei jüngeren Schülern vor.

Wenn man diese Ergebnisse und die Ergebnisse aus der ersten Frage („Machen dir die Deutschstunden Spaß?“) in Zusammenhang bringt, wird Folgendes deutlich:

Gründe	Gruppe K1	Gruppe K2	Gruppe K3	Gruppe K4
	Anteil in Prozent			
Ich möchte Deutsch sprechen lernen	96	61	44	20
Wegen der Noten	0	10	22	20
Wegen eines Lobes vom Lehrer bzw. Eltern	0	1	0	0
Wegen der Noten und Belobung	0	0	2	7
Guter Arbeitsplatz	4	3	3	7
Aufnahme aufs Gymnasium	0	6	5	0
Deutsch ist Pflichtfach	0	6	17	33
Bedeutung von Fremdsprachen	0	9	7	13
Verstehen deutscher Liedtexte	0	1	0	0
Deutsch ist einfachere/schwerere Sprache als andere	0	3	0	0

Tabelle 5: Warum lernst du vor allem Deutsch?
(unterteilt nach Interessengruppen)

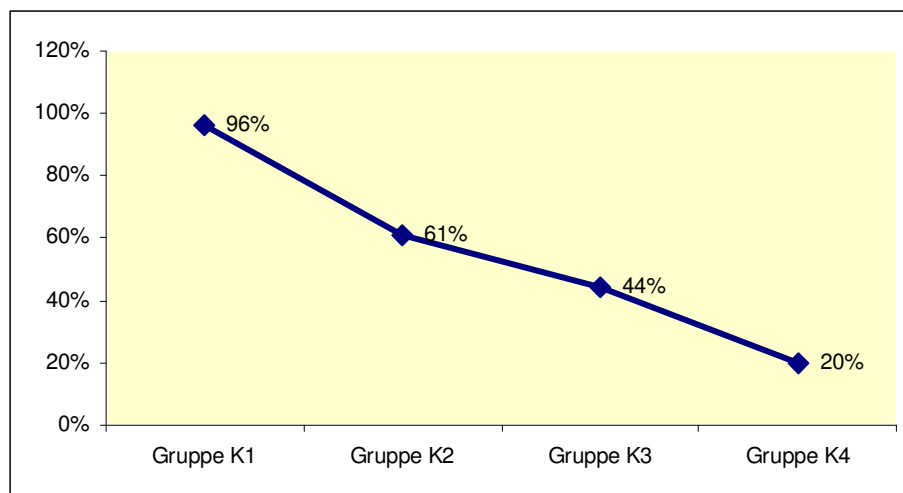
Gruppe K1 lernt zu 96% Deutsch, um Deutsch sprechen zu können, dagegen Gruppe K2 zu 61%. Bei Gruppe K2 spielen weiterhin die Benotung mit 10%, allgemeine Wichtigkeit der Fremdsprachen mit 9%, die Aufnahme auf ein Gymnasium und Deutsch als Pflichtfach mit je 6% eine Rolle. Die prozentual geringeren Ergebnisse können aus der Tabelle entnommen werden.

Bei Gruppe K3 sinkt der Grund „Ich lerne Deutsch, um sprechen zu können“ auf 44%, an zweiter Stelle steht als Grund die Benotung mit 22%, an dritter Stelle Deutsch als Pflichtfach mit 17%.

Bei Gruppe K4 liegt der Grund Deutsch zu lernen, um sprechen zu können, zwar noch bei 20%, davon sind aber 13% diejenigen Schüler, die geschrieben haben, dass ihnen der Deutschunterricht nur vor dem Lehrerwechsel Spaß gemacht hatte. Zählt man diese Schüler, die vor kurzem eigentlich zur Gruppe K1 gehörten, ab, würde der oben genannte Prozentsatz von 20% auf 7% sinken.

Von den anderen Schülern der Gruppe K4 lernen 33% Deutsch, weil Deutsch Pflichtfach ist. Die Benotung ist der Hauptgrund für 20% der Befragten.

Eine signifikante Abhängigkeit zwischen der Einstellung zum Unterricht und den Lerngründen bzw. Motivationsarten wird mehr als deutlich. Je mehr die Schüler „Spaß bei den Deutschstunden“ haben, um so mehr von ihnen lernen Deutsch, um sprechen zu können.



Graph 1: Ich lerne Deutsch, damit ich Deutsch sprechen kann

„Wie oft sprichst du Deutsch im Unterricht?“

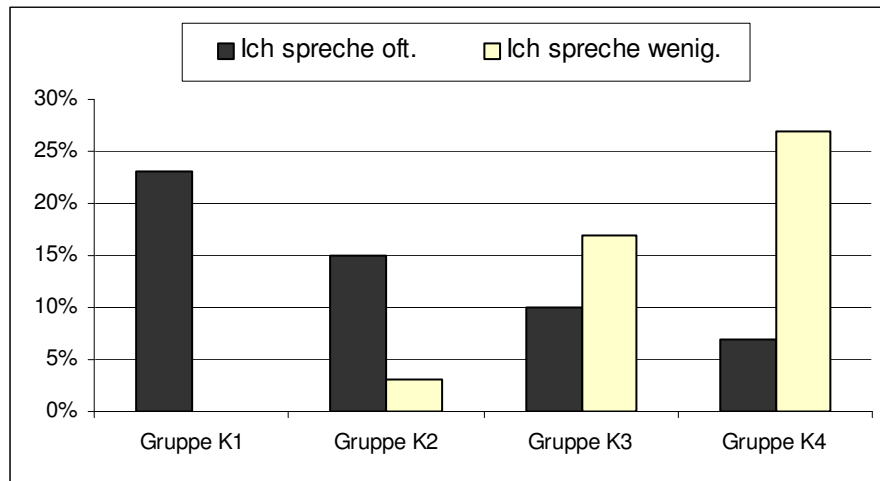
Auf die Frage, wie oft die Schüler im Unterricht Deutsch sprechen, kommt man zu höchst subjektiven Ergebnissen, da diese Frage jeder Schüler nach seiner eigenen Wahrnehmung beantwortet hat. Von allen befragten Schülern meinten 14%, dass sie „oft“ zu Wort kommen, 37% meinten „ziemlich oft“, 37% „manchmal“, 12% meinten, dass sie im Unterricht „wenig“ Deutsch sprechen und 0% „gar nicht“.

Häufigkeit des Sprechens	Gruppe K1	Gruppe K2	Gruppe K3	Gruppe K4	Durchschnitt
	Anteil in Prozent				
Oft	23	15	10	7	14
Ziemlich oft	62	42	32	13	37
Manchmal	15	40	41	53	37
Wenig	0	3	17	27	12

Tabelle 6: Wie oft sprichst du im Unterricht Deutsch?

Diese Ergebnisse werden interessant, wenn sie in Verbindung mit der Einstellung zum Deutschunterricht gestellt werden. Aus der grafischen Darstellung wird offensichtlich, dass je mehr die Schüler „Spaß bei den Deutschstunden“ haben, umso mehr sprechen sie im

Unterricht. Dagegen sprechen die Schüler, denen der Unterricht keinen Spaß macht, am wenigsten in der Fremdsprache.



Graph 2: Sprechanteil

„Verstehst du Fragen auf Deutsch und kannst du diese auf Deutsch beantworten?“

87% der gesamten Gruppe meinten „ja“, 7% „nein“ und 6% haben sowohl „ja“ als auch „nein“ angekreuzt. Bei dieser Frage ist der Zusammenhang zu der jeweiligen Einstellung zum Unterricht nicht signifikant. Möglicherweise wurde die Frage zu allgemein gestellt, dafür ermöglicht die nächste Frage wieder eine differenziertere Betrachtung.

„Schätz ein, was du schon auf Deutsch sagen kannst.“

Auf die Frage folgte eine Liste von ausgewählten Themen, zu denen sich die Schüler gemäß dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* äußern können sollten. Wenn ein Schüler mit dem Referenzsprachniveau A1 alle für sein Referenzsprachniveau vorgesehenen Themen mit „ja“ angekreuzt hat, die darüber hinausgehenden aber mit „nein“, so wurde dieses folgerichtig mit 100% bewertet.

Die Ergebnisse der selbst evaluierten Themen, die die Schüler schon in der Fremdsprache sagen können, erlauben wieder eine Beziehung zur Einstellung zum Unterricht herzustellen. So ist zum Beispiel die Gruppe K1 zu 92% in der Lage, sich zu allen vorgegebenen Themen auf dem jeweiligen Referenzsprachniveau äußern zu können. Bei den Gruppen K3 und K4 ist es immerhin knapp ein Viertel weniger.

Von den ausgewählten Themen	Gruppe K1	Gruppe K2	Gruppe K3	Gruppe K4
	Anteil in Prozent			
Können alle	92	85	73	73
Können etwas nicht	8	15	27	27

Tabelle 7: Themenbeherrschung nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*

„Was ist für dich das größte Problem, wenn du Deutsch sprechen sollst?“

Die nächste Frage des Fragebogens zielte auf die Ursachen der Sprechhindernisse beim mündlichen Ausdruck hin. Am häufigsten hindert die Schüler der gesamten Kontrollgruppe beim Sprechen die Angst vor grammatischen Fehlern (38%), mangelnde Vokabelkenntnisse (33%), die Angst vor Benotung (13 %) und die Angst vor der Klasse laut zu sprechen (9%). Manche Schüler haben ihre Sprechhindernisse expliziert: „nechce se mi“ (keine Lust), „plete se mi s anglickým jazykem“ (ich verwechsele es mit dem Englischen), „celkový stres v hodině“ (der gesamte Stress in der Stunde). Nur 5% gaben an, dass sie keine Sprechhindernisse haben.

Bemerkenswert ist, dass 71% der Sprechhindernisse sprachlicher Natur sind und lediglich 24% ausschließlich psychologisch bedingt sind. Die Zahlen sind ein eindeutiger Beleg dafür, dass nicht nur das allgemeine Lernklima (Notenangst, Sprechangst) für den mündlichen Ausdruck entscheidend ist, sondern die fachdidaktischen Rahmenbedingungen (Grammatikfehler, Vokabelkenntnisse) sind von

hoher Evidenz. Ein tragfähiges fachdidaktisches Konzept, das den mündlichen Ausdruck fördert, muss also hier ansetzen und den Inhalt vor die Form stellen. Mit anderen Worten: Die Schüler sollten ermutigt werden, sich frei zu äußern, auch um den Preis einzelner grammatischer Fehler oder Vokabellücken, ohne gleich durch Korrekturen unterbrochen oder nachträglich entmutigt zu werden. An genau diesem Punkt setzt auch diese Arbeit an.

Auch die Tatsache, dass lediglich 5% der befragten Schüler keine Sprechhindernisse haben, stimmt nachdenklich und unterstreicht noch einmal das oben gesagte.

In Tabelle 8 sind die Sprechhindernisse für die einzelnen Gruppen dargestellt:

Problem	Gruppe K1	Gruppe K2	Gruppe K3	Gruppe K4	Durchschnitt
	Anteil in Prozent				
Geringer Wortschatz	27	28	39	4	33
Grammatische Fehler	46	38	34	33	38
Hemmungen vor Lehrer oder Klasse zu sprechen	8	13	10	7	9
Angst vor der Benotung	11	16	17	7	13
Anderer Grund:					
Kein Gefallen an der deutschen Sprache	0	0	0	6	2
Ohne Probleme	8	5	0	7	5

Tabelle 8: Probleme beim mündlichen Ausdruck

„Glaubst du, dass du das im Deutschunterricht Gelernte auch außerhalb der Schule anwenden kannst?“ und „Warst du schon mal mit deiner Klasse in einem deutschsprachigem Land?“

Eine starke Auswirkung auf die Motivation hat die außerschulische Anwendbarkeit des Gelernten. Im Fragebogen wurde die Kontrollgruppe deshalb befragt, ob sie der Meinung ist, dass sie das, was sie im Deutschunterricht lernt, auch außerhalb der Schule benutzen

kann. Die letzte Frage des Fragebogens lautete, ob der Schüler schon einmal mit der Klasse in einem deutschsprachigen Land war.

Die beiden Fragen wurden zusammen ausgewertet, da vermutet wurde, dass sie in einem direkten Zusammenhang stehen, was sich bestätigt hat. Die Abhängigkeiten werden in der folgenden Tabelle sichtbar, wo jeweils zu den Aussagen der Schüler ihr prozentueller Anteil angegeben wird.

Außerschulische Anwendung	Gruppe K1	Gruppe K2	Gruppe K3	Gruppe K4
	Anteil in Prozent			
Anwendung auch außerhalb der Schule Besuch in einem deutschsprachigen Land	77	74	71	53
Anwendung auch außerhalb der Schule Kein Besuch in einem deutschsprachigen Land	23	24	7	0
Keine Anwendung außerhalb der Schule Besuch in einem deutschsprachigen Land	0	1	20	40
Keine Anwendung außerhalb der Schule Kein Besuch in einem deutschsprachigen Land	0	1	2	7

Tabelle 9: Außerschulische Anwendbarkeit des Gelernten

Auffällig sind folgende Ergebnisse: Gruppe K1 würde in allen Fällen Deutsch außerhalb der Schule benutzen unabhängig davon, ob sie schon einmal mit der Schule in einem deutschsprachigem Land war oder nicht. Das Ergebnis gilt in gering abgeschwächter Form auch für die Gruppe K2.

Erschreckend ist jedoch die Tatsache, dass Teile der Gruppe K3 (20%) und vor allem der Gruppe K4 (40%), obwohl diese schon einmal in einem deutschsprachigen Land waren, der Meinung waren, dass sie Deutsch außerhalb der Schule nicht verwenden würden.

Das heißt, dass die deutsche Sprache für diese Schüler entweder hochgradig angstbesetzt ist oder im Unterricht versäumt wurde, die Anwendbarkeit des Gelernten deutlich zu machen.

Aus den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung kann man schließen, dass der Unterricht als ein lernexterner Motivationsfaktor (Kap. 3.2.2.) eine entscheidende Rolle für die Sprechmotivation der Schüler (siehe Graph 1 und 2) spielt. Da die überwältigende Mehrheit der Schüler, der der Deutschunterricht „Spaß macht“ (Gruppe K1), am meisten im Fremdsprachenunterricht spricht und Deutsch lernt, um es in kommunikativen Situationen einzusetzen, muss gefolgert werden, dass zur Förderung des mündlichen Ausdrucks die Lernfreude der zentrale Faktor ist. Alles andere tritt dahinter zurück.

Da aber nur 17% Prozent der befragten Schüler angegeben haben, dass der Fremdsprachenunterricht ihnen „Spaß macht“, zeigt sich weiterhin, dass die Motivation zum Fremdsprachenerwerb bei Schülern bewusst gefördert werden muss und hier Handlungsbedarf besteht.

Es hat sich auch erwiesen, dass der mündliche Ausdruck mit Sprechhindernissen verbunden ist. Nur 5% der ganzen Untersuchungsgruppe gaben an, dass sie keine Probleme mit dem Sprechen in der Fremdsprache haben.

Deshalb befasst sich diese Arbeit mit Motivationsstrategien und -techniken, die den mündlichen Ausdruck unterstützen und damit Lernerfolg und Lernfreude steigern können.

Die Erkundung und Untersuchung der Schüleransichten hat bereits einigen Aufschluss über Zusammenhänge und Problemfelder gegeben. Dem soll jetzt eine Erkundung und Untersuchung der Lehreransichten gegenübergestellt werden, um sich ein vollständiges Bild der Ist-Situation machen zu können und somit zielgerichtete Handlungsalternativen und -erweiterungen vorschlagen zu können.

8. Lehrerbefragung

Um festzustellen, wie viel Aufmerksamkeit dem mündlichen Ausdruck im Fremdsprachenunterricht gewidmet wird und welche Motivierungstechniken in der Praxis benutzt werden, wurde eine weitere Frageaktion unter Lehrern für Deutsch als Fremdsprache durchgeführt.

Der Rücklauf der Fragebögen betrug aber nur 17 Exemplare. Ein Grund für die scheinbar geringe Anzahl der vorliegenden Fragebögen ist dem Umstand zuzuschreiben, dass sich an den Schulen in der Regel nur zwei bis drei Fachlehrer für Deutsch als Fremdsprache befinden. Die Anzahl ist damit sicher nicht repräsentativ, kann aber durchaus Tendenzen aufzeigen. Im Rahmen dieser Arbeit genügt die Anzahl der ausgewerteten Fragebögen, um zu ausreichenden Ergebnissen zu kommen.

Der Fragebogen ist im tschechischen Original und in der deutschen Übersetzung in der Anlage (Fragebogen 2) beigelegt.

8.1. Fragestellung

Den Lehrern wurden in einem zweiteiligen Fragebogen 17 Fragen gestellt. Außer vier Multiple-Choice-Fragen wurden die anderen Fragen halboffen und offen formuliert. Folgende Fragen waren im einzelnen Gegenstand der Umfrage:

1. Die Lehrer wurden befragt, für wie relevant sie den mündlichen Ausdruck im Fremdsprachunterricht erachten. Es wurde eine Skala von „sehr relevant“ bis zu „unwichtig“ angeboten.

2. Die Lehrer sollten beurteilen, welchen Anteil sie dem mündlichen Ausdruck der Schüler im Durchschnitt pro Unterrichtsstunde widmen. Damit sollte die Unterrichtsrealität an tschechischen Schulen abgebildet werden.

3. Weiterhin sollten sie beurteilen, welchen Anteil ihrer Meinung nach der mündliche Ausdruck der Schüler pro Unterrichtsstunde im Durchschnitt idealerweise haben sollte.

4. Außerdem wurde nach der Lehrereinschätzung hinsichtlich der Motivationsgründe der Schüler beim Fremdsprachenerwerb gefragt.

5. Im Fragebogen wurde auch der aktuelle Stand der Sprechfertigkeit der Schüler untersucht. Es wurden nur die Referenzsprachniveaus A1 und A2 abgefragt, da auch nur diese in der Regel an den Grundschulen unterrichtet werden. Die Lehrer sollten bewerten, wie groß der Anteil der Schüler ist, die an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängend sprechen können – bezogen auf das jeweilige Referenzsprachniveau. Dazu wurden die gängigen Beschreibungen aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* herangezogen und zitiert.

6. Es wurde ferner nach der Lehrermeinung zu den Sprechhindernissen der Schüler gefragt. Die Lehrer konnten zwischen vorgegebenen Ursachen wählen, sie konnten aber auch darüber hinaus weitere Sprechhindernisse nennen, die nach ihrer Erfahrung den mündlichen Ausdruck beeinflussen.

7. Zur Fehlerkorrektur beim mündlichen Ausdruck wurde gefragt: „Sind Sie der Meinung, dass während des Sprechens Fehler akzeptiert werden können?“ Die Antworten „ja“ oder „nein“ sollten begründet werden.

8. Der zweite Teil des Fragebogens richtete sich auf die Anwendung von Motivierungstechniken. Den Lehrern wurden ausgewählte Techniken und Sozialformen angeboten, bei denen sie angeben sollten, wie oft sie diese im Unterricht benutzen.

9. Die weiteren Fragen wurden offen gestellt, damit in dieser Arbeit diejenigen Motivierungstechniken präsentiert werden können,

die tatsächlich in der Praxis zur Anwendung kommen. Die Lehrer wurden befragt, wie sie in der Regel ein Thema einführen über das die Schüler sprechen sollen; wie sie den Wortschatz zu einem Thema reaktivieren; wie sie üblicherweise Sprechen in monologischer und dialogischer Form mit Schülern einüben; welche Vorgehensweise sie anwenden, wenn die Schüler über Vorteile und Nachteile eines Thema sprechen sollen und schließlich welche Motivierungstechnik, die den mündlichen Ausdruck unterstützt, sie als wirksamste einschätzen.

10. Da zur Motivation beim Fremdsprachenerwerb auch die Einstellung zum Zielsprachenland gehört, wurden die Lehrer gefragt, ob sie den Schülern einen Kontakt mit dem Zielsprachenland und seiner Kultur vermitteln. Sie sollten ihre Antwort konkretisieren. Es wurde auch gefragt, ob die Lehrer Austauschprogramme und Exkursionen ins Zielsprachenland veranstalten. Eine gegebenenfalls negative Antwort sollten sie begründen.

Die Ergebnisse der Lehrerbefragung sind im nächsten Kapitel dargestellt.

8.2. Fragebogenauswertung

Ein zentrales Ergebnis der Lehrerbefragung und eine Bestätigung für diese Arbeit ist die Tatsache, dass 76% der befragten Lehrer den mündlichen Ausdruck der Schüler im Fremdsprachenunterricht für „höchst relevant“ hielten. Die restlichen 24% bezeichneten den mündlichen Ausdruck als „relevant“.

Im Durchschnitt widmeten die Lehrer 51% der Unterrichtsstunde dem Sprechen der Schüler. Sie waren der Meinung, dass im Idealfall der Sprechanteil in einer Unterrichtsstunde 68% betragen sollte.

Auf die nächste Frage „Wie schätzen Sie die Motivationsgründe ihrer Schüler nach prozentualen Anteilen ein?“ meinten die Lehrer, dass

30% ihrer Schüler am Fremdsprachenerwerb interessiert sind, 42% ihrer Schüler die Fremdsprache wegen der Noten bzw. wegen positiver Anerkennung lernen – mit anderen Worten, dass sie extrinsisch motiviert sind.

Die weiteren Gründe, die die Lehrer genannt haben, waren verschiedenster Art. Es wurde der Wunsch der Eltern, die Sympathie zum Lehrer, Neugier, Auslands- und Sprachaufenthalte, Exkursionen ins Zielsprachenland, Orientierungsfähigkeit im Zielsprachenland, Verstehen ausländischer Idole (Sänger, Sportler usw.), Verstehen von Liedtexten, Filmen sowie Zeitschriften und Deutsch als Pflichtfach erwähnt.

Die Lehrer schätzten ein, dass von ihren Schülern, die das Referenzsprachniveau A1 erreicht haben sollten, in Wirklichkeit nur 53% fähig sind, an Gesprächen in der Weise teilzunehmen, wie es im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* beschrieben wird. Was die Fähigkeit zusammenhängend zu sprechen betrifft, wird diese nach Lehrermeinung von 54% der Schüler beherrscht.

Die Lehrer, die Schüler mit dem Referenzsprachniveau A2 unterrichten, fanden, dass 46% ihrer Schüler an Gesprächen gemäß dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* teilnehmen und 43% zusammenhängend sprechen können.

Wenn man annimmt, dass der Fremdsprachenunterricht vor allem zur Anneigung mündlicher Kommunikationskompetenz führen sollte, sind die angegebenen prozentuellen Anteile sehr gering.

„Wenn Ihre Schüler Probleme mit dem mündlichen Ausdruck haben, worin sehen Sie die Ursachen?“ Die Lehrer sahen die Ursachen hauptsächlich in mangelnden Vokabelkenntnissen (35%) und in Sprechhemmungen (32%), weiter in der Angst vor grammatischen Fehlern (19%) und in der Angst vor der Benotung (12%). Manche

Lehrer nannten noch einzelne andere Faktoren: für Schüler ungeeignete und uninteressante Themen, kein Interesse am Fach, negative Bewertung durch andere Schüler, Faulheit und schlechte Vorbereitung.

Die befragten Lehrer sind sich alle darin einig, dass beim mündlichen Ausdruck Fehler akzeptiert werden können, wenn sie die Verständigung nicht behindern.

Die Lehrer haben diese einhellige Antwort wie folgt begründet: Sich verständigen zu können und sprechen zu wollen sei das Wichtigste, denn es gehe um Kommunikation und Gedankenäußerung. Ziel beim Sprechen solle der Informationsaustausch und nicht die Korrektur grammatikalischer Fehler sein, denn beim Korrigieren werde die Spontanität des Ausdrucks unterdrückt. Das Bestehen auf der grammatikalischen Korrektheit demotiviere die Schüler, man wolle sie schließlich nicht entmutigen. Besser sei es, fehlerhaft zu sprechen, als Sprechangst zu haben und sich deshalb nicht verständigen zu können.

Der zweite Teil des Fragebogens beschäftigte sich mit Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Wie oft die Lehrer die angebotenen Techniken und Sozialformen benutzen, zeigt nachfolgende Tabelle:

Technik/ Sozialform	oft	manchmal	selten	nicht	keine Angabe
	Anteil in Prozent				
Bild als Ausgangsimpuls	76	24	0	0	0
Video	0	35	47	18	0
Brainstorming	29	47	24	0	0
Mindmap	0	29	29	24	18
Rätsel	11	24	47	18	0
Diskussion	35	18	35	0	12
Pro und Kontra	17	24	41	12	6
Interview	35	47	12	6	0
Rollenspiel	53	35	6	0	6
Pantomime	35	29,5	29,5	6	0
Gruppenarbeit	59	35	0	0	6
Partnerarbeit	94	6	0	0	0

Tabelle 10: Motivierungstechniken und Sozialformen

Weiterhin wurden den Lehrern offene Fragen zu Motivierungstechniken gestellt. Die dort von den Lehrern angegebenen Techniken und die, die aus der Sekundärliteratur exzerpiert worden sind, werden im nächsten Kapitel präsentiert.

Die letzten zwei Fragen des Fragebogens untersuchten, inwieweit den Schülern ein Kontakt mit dem Zielsprachenland bzw. der Zielkultur vermittelt wird. Von den befragten Lehrern bieten 94% den Schülern einen Kontakt mit dem Zielsprachenland. Die Kontakte bestehen oft in Exkursionen, Austauschprogrammen mit Partnerschulen, Vermittlung von authentischen Materialien, Teilnahme an verschiedenen Projekten des Goethe-Instituts und des Österreich Instituts, Internetprojekten (z.B. www.schuelerwettbewerb.eu) sowie Internetkontaktmöglichkeiten: E-mail-Bekannschften, Chatrooms, gemeinsame Gruppen auf Facebook usw.

Die Mehrheit der Lehrer (82%) organisiert Austauschprogramme und Exkursionen in deutschsprachige Länder. Die Lehrer, die dieses nicht organisieren, gaben als Grund die geringe Zahl von Schülern an, die Deutsch lernen oder dass die Schüler hauptsächlich aus sozial schwachen Familien kämen.

Die Lehrerbefragung brachte aussagekräftige Ergebnisse über die Einstellung der Lehrkräfte zum mündlichen Ausdruck im Fremdsprachenunterricht. Sie zeigte den tatsächlichen Stand der Sprechfertigkeit bei den Schülern im Vergleich zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*. Sie beschrieb aus Lehrersicht die Motivationsgründe der Schüler beim Fremdsprachenerwerb sowie ihre Probleme beim mündlichen Ausdruck. Vor allem konnten aber durch die Fragebögen solche Motivierungstechniken gesammelt werden, die in der Unterrichtspraxis tatsächlich zur Anwendung gelangen und die nun in dem nächsten Kapitel präsentiert werden.

8.3. Motivierungstechniken

In dieser Arbeit wird der Begriff „Technik“ benutzt. Um eine klare Definition des Begriffes zu geben, wird hier die Beschreibung des „Technik“-Begriffs von Peterßen präsentiert. Nach Peterßen können die Techniken als „integrative Bestandteile von Unterricht insgesamt, besonders aber des jeweiligen methodischen Arrangements“¹⁶⁵ verstanden werden. Es wird angenommen, dass die Techniken „eine besondere Wirksamkeit von bloß kurzer Reichweite“¹⁶⁶ haben. Manche

¹⁶⁵ PETERSSEN, W.H. *Kleines Methoden-Lexikon*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, 2005, S.29.

¹⁶⁶ Ebd.

Techniken sind vor allem in bestimmten Unterrichtsphasen einsetzbar, hauptsächlich sind sie aber „für die Auslösung und Gestaltung von einzelnen Lernaktivitäten“¹⁶⁷ entwickelt worden. Wie schon geschrieben wurde, konzentriert sich diese Arbeit auf Techniken, die den mündlichen Ausdruck fördern können.

Im Unterricht können unterschiedliche Motivierungstechniken eingesetzt werden. Die Techniken können motivierend wirken, wenn durch ihre Anwendung das Verhältnis zwischen Üben und Ziel klar wird. Die für die Techniken gewählten Themen sollten die Schüler möglichst direkt ansprechen oder die Anwendbarkeit des Themas in der Realität sollte so viel wie möglich der Wahrscheinlichkeit entsprechen. Es ist ratsam, die Techniken im Unterricht abwechselnd zu benutzen, damit ihre Motivationsfähigkeit nicht sinkt.

Interessanterweise gibt es nicht so viel Literatur, die sich direkt mit Motivierungstechniken befasst, die den mündlichen Ausdruck im Fremdsprachenunterricht unterstützen können. Als einen Vertreter könnte man Reisener mit den *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht*¹⁶⁸ nennen. Was die Fertigkeit des Sprechens anbelangt, könnte man sich auf Schatz¹⁶⁹ beziehen. Weitere Techniken sind in *Kleines Methoden-Lexikon* von Peterßen¹⁷⁰ zu finden.

Unter Techniken wird im Kontext dieser Arbeit auch die Anwendung von Sprachlernspielen¹⁷¹ verstanden, die die mündliche

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ REISENER, H. *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht*. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen. Ismaning: Hueber, 1989.

¹⁶⁹ SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006.

¹⁷⁰ PETERSSEN, W.H. *Kleines Methoden-Lexikon*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, 2005.

¹⁷¹ Vgl. KLEPPIN, K. Sprachspiele und Sprachlernspiele. BAUSCH, K.-R. et.al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 2003, S. 263.

Kommunikation fördern. Bei Sprachlernspielen wird der Lerneffekt durch spielerisches Umgehen mit der Fremdsprache angestrebt.¹⁷² Die Sprachlernspiele enthalten ein motivierendes Potential, wenn sie im Rahmen der Stunde sinnvoll eingebettet sind und wenn das Spielziel bzw. Lernziel, die Thematik oder der Spannungsbogen zum Mitspielen reizt.¹⁷³ Umfassende Sprachlernspieleangebote, die sich besonders dem mündlichen Ausdruck widmen, bieten Behme in *Miteinander reden lernen*¹⁷⁴, Bohn und Schreiter in *Sprachspielereien*¹⁷⁵, Sánchez et.al. in *Spielend Deutsch lernen*¹⁷⁶ und Spier in *Mit Spielen Deutsch lernen*¹⁷⁷ an.

In diesem Kapitel wird ein Überblick gegeben, welche Techniken man im Fremdsprachenunterricht anwenden kann. Die Motivierungstechniken werden hier in Techniken zur allgemeinen Förderung, in Techniken zum Simulieren von Gesprächssituationen und in Techniken zur Entwicklung des mündlichen Ausdrucks gegliedert. Die konkreten Technikbeschreibungen finden sich jeweils unter der angegebenen Zahl in der Anlage.

Um den mündlichen Ausdruck im Fremdsprachenunterricht zu fördern, sollten Kommunikationsstrategien angewendet werden (siehe Kap. 5.2.). Die Schüler sollen sich die notwendigen Redemittel aneignen, die im Unterricht verwendbar sind. Wenn sie diese Redemittel beherrschen, werden sie diese nicht nur in den

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Ebd. S. 266.

¹⁷⁴ BEHME, H. *Miteinander reden lernen*. München: Iudicium Verlag, 1992.

¹⁷⁵ BOHN, R. – SCHREITER, I. *Sprechspielereien für Deutschlernende*. München: Langenscheidt, 2001.

¹⁷⁶ SÁNCHEZ, J. – SANZ, C. – DREKE, M. *Spielend Deutsch lernen*. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Berlin und München: Langenscheidt: 1997.

¹⁷⁷ SPIER, A. *Mit Spielen Deutsch lernen*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor, 1992.

fremdsprachenunterrichtlichen „als ob Situationen“ verwenden, aber auch in den realen Situationen, wenn sie wirklich eine Frage stellen möchten, um Wiederholungen bitten, sich entschuldigen möchten usw.

Sprechhemmungen werden abgebaut, wenn die Schüler mit Kompensationsstrategien bekannt gemacht werden (siehe Kap. 5.3.).

Die benutzten Motivierungstechniken konzentrieren sich auf regelmäßiges Üben der Phonetik und der Sprechflüssigkeit, wodurch unter anderem das Selbstbewusstsein der Schüler über ihre sprachliche Kompetenz gesteigert wird.

Die phonetischen Übungen werden im Rahmen dieser Arbeit nicht konkreter bearbeitet, da es sich dabei um ein selbstständiges Thema handelt. Eine Vielfalt an phonetischen Übungen und weitere Literaturquellen kann man in *Phonetik lehren und lernen*¹⁷⁸ finden.

Zur Sprechflüssigkeit kann man in den Lehrwerken Automatisierungsübungen finden, die sogenannten Chunks (formelhafte Wendungen, die die Schüler wiederholen, wobei manche grammatischen Strukturen ihnen noch nicht bekannt sein müssen).¹⁷⁹ Nicht so oft zu finden sind sogenannte Sprachschatten-Übungen¹⁸⁰, bei denen auch das Üben von Kontaktsignalen berücksichtigt wird. Der Schüler wiederholt immer den letzten Teil eines Aussagensatzes, z.B. „Am Montag fahre ich zur Tante.“ „Ach so/ aha/ hmm, du fährst am Montag zur Tante.“¹⁸¹

¹⁷⁸ DIELING, H. – HIRSCHFELD, U. *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. München: Goethe-Institut, 2007.

¹⁷⁹ Vgl. KUHN, C. Freies Sprechen im DaF-Unterricht: Übungsideen zur Förderung der sprachlichen Flüssigkeit – A1. In: *MitSprache*. 2009, 21, S. 20.

¹⁸⁰ Ebd. S.21.

¹⁸¹ Ebd.

Diese Übungen kann man um Techniken mit einer spielerischen Form ergänzen, sogenannte *Kettenübungen* (1). Mit Kettenübungen übt man nicht nur die Sprechflüssigkeit, sondern auch der Wortschatz wird reaktiviert.

Zur schnellen Wortschatzaktivierung und -präsentierung gehört die Technik des *Brainstormings* (2), die 29% der befragten Lehrer benutzen. Manche Lehrer verwenden auch die Technik des *Ideensalats* (3), die eine andere Form des Brainstorming darstellt.

Oft kann die Technik des *Blitzlichts* (4) angewendet werden, die eine kurze sprachliche Reaktion zu einem beliebigen Thema fordert.

Eine alternative Weise, wie die Schüler die Fremdsprache erleben können, bietet die Technik *Fantasiereisen* (5).

Wenn die Schüler sich erholen sollten, kann man nach Zajícová et.al.¹⁸² in den Stunden Sportübungen einfügen. Wenn die Schüler die nötigen Redemittel, die sie für die Ausführung der Sportübungen benötigen, beherrschen, ist die Authentizität der Kommunikation gesichert.

Zur Techniken, die mit dem Simulieren von Gesprächssituationen arbeiten, gehören vor allem das *Rollenspiel* (6) und das *Zickzack-Gespräch* (7).

Die Rollenspiele ermöglichen eine Simulation der Situationen, die im „realen“ Leben vorkommen können. Die Sprachkompetenz der Lernenden wächst, sie fühlen sich im Zielsprachenland sicherer, weil sie vielleicht vorkommende Situationen gewissermaßen schon einmal im Unterricht „erlebt“ haben. Rollenspiel eignet sich auch als Vorbereitung für Situationen, die während eines Schüleraustausches mit anderen Deutsch lernenden Schülern entstehen können.

¹⁸² Vgl. ZAJÍCOVÁ, P. et. al. Cvičením k uvolnění a soustředění v hodině cizího jazyka. In: *Cizí jazyky*. 1998. 41, 1-2, S. 7-10.

Eine schwierigere Version des Rollenspiels ist ein *Zickzack-Gespräch*. Die Schüler bekommen unterschiedliche Informationen zu ihrer Rolle, das Problem muss während des Gesprächs gelöst werden. Diese Technik bereitet die Schüler noch mehr auf reale Lebenssituationen vor.

Zu Techniken, die den mündlichen Ausdruck in der monologischen Form entwickeln helfen, kann man u. a. *Clustering* (8) und *Mind Mapping* (9) einordnen. Diese Techniken kategorisieren den Wortschatz zu einem Thema und helfen damit den Schülern, über das Thema zu sprechen. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass die Schüler eigene Erfahrungen, Vorwissen bzw. Weltwissen zu dem Thema einbringen, was positive Wirkungen auf die Motivation hat (dieses gilt auch für Technik des *Brainstormings*).¹⁸³

Noch mehr als beim Sprechen über ein Thema brauchen die Schüler Anhaltspunkte beim Geschichten erzählen, dabei kann die Technik des *Wortsalats* (10) benutzt werden.

Zur Unterstützung der monologischen Sprechform sind auch verschiedene Bilder anwendbar, die als Sprechimpulse dienen können (wie bei der Technik *Woran denkt er/sie?* (11)). Von den befragten Lehrer benutzen die meisten (35%) ein Bild als Sprechimpuls.

Deswegen wäre es wünschenswert, dass die Lehrer einige interessante Bilder zur Auswahl haben. „Wichtig ist, dass die Bilder mehrdimensionale Interpretationen und unterschiedliche Betrachtungsweisen zulassen, sodass es zu unvorhersehbaren, interessanten Äußerungen der Lernenden kommt.“¹⁸⁴ Abstrakte Bilder

¹⁸³ Vgl. SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 168.

¹⁸⁴ SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 102.

sind bei der Technik *In der Galerie* (12) gut verwendbar. Genauso können Musik und kurze Filme als Sprechansätze wirken. Im täglichen Leben spricht man oft über künstlerische Gegenstände. Es ist deshalb vorteilhaft, wenn im Unterricht auch die „ästhetische Sprachverwendung“¹⁸⁵, gefördert wird.

Wie man mit einem Bild auch in anderer Weise arbeiten kann, zeigt die Technik *Wer ist er/sie?* (13), bei der das Bild nicht auf einmal als Ganzes gezeigt wird und die deshalb ein Überraschungspotenzial enthält und zu weiteren Sprechäußerungen herausfordert. Mit Bildern kann man auch die dialogische Sprechform motivierend fördern (Technik *Was ist es?* (14)).

Bevor die weiteren Techniken, die die dialogische Sprechform entwickeln, dargestellt werden, sollte eine kurze Bemerkung gemacht werden. Auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen und aus eigenen Erfahrungen findet es die Autorin auffällig, wie wenig die Schüler daran gewöhnt sind, selber Frage zu stellen. Das hängt mit der oft erlebten Interaktion im Fremdsprachenunterricht zusammen, bei der nur der Lehrer die Fragen stellt und die Schüler antworten. Wie Grone und Petersen bemerken, sind die Schüler „zwar aufgefordert mitzudenken, doch es ist oftmals keine wirkliche Konzentration auf den Lehrstoff sondern vielmehr die Konzentration auf die Frage, ‚Was will der Lehrer jetzt von mir hören?‘“.¹⁸⁶

Das Üben der Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht sollte nicht nur zu der Fähigkeit führen, über sich selbst sprechen zu können. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts liegt in der Interaktion.

¹⁸⁵ KRUMM, H.-J. Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2008, 38, S. 27.

¹⁸⁶ GRONE v.W. – PETERSEN, J. *Zum Lernen anregen*. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag, 2002, S. 76.

Deshalb ist von großer Bedeutung, dass die Schüler an Gesprächen teilnehmen oder ein Gespräch führen und dass sie selber Fragen stellen können. In der Anlage finden sich solche Techniken, die das allgemeine Fragenstellen und das W-Fragenstellen üben (*Frage- und Antwortspiele* (15, 16) und *W-Fragen stellen* (17)). Auch die *Pantomime* (18) kann zum Üben der Fragestellung benutzt werden.

Es ist notwendig, dass im Fremdsprachenunterricht das dialogische Sprechen von Anfang an geübt wird. Es erweist sich hilfreich, den Schülern sogenannte Dialoggeländer anzubieten. Ein Dialoggeländer reduziert den Dialog auf Stichwörter, mit deren Hilfe die Schüler den Dialog erneut gestalten können. Es ist für die Schüler sehr motivierend festzustellen, dass sie beim Nachspielen des Dialogs fähig sein werden, mehrere Dialogvarianten zu realisieren. Die Technik des Dialoggeländers ist für die Schüler effektiver, als wenn sie einen Dialog auswendig lernen und nachspielen.

Die Lehreruntersuchung erbrachte auch eine Möglichkeit, wie man mit Dialogen arbeiten kann: Der Lehrer zerschneidet die Dialogsätze, die dann die Schüler ordnen sollen. Danach kontrollieren sie ihren zusammengesetzten Dialog mit Hilfe einer CD und lesen den Dialog. Diese Arbeitsweise ermöglicht, dass die Textkohärenz in der Fremdsprache eingeübt wird.

Weiterhin sind verschiedene Sprechkarten im Unterricht einsetzbar. Ein Beispiel zeigt die Technik *Warum?* (19), die die Bildung von Nebensätzen automatisiert. Es ist auch möglich, Sprechkarten zu bilden, die als Sprechimpulse dienen können (z.B. eine Einkaufsliste zu der gefragt wird, wo die Einkäufe erledigt wurden).¹⁸⁷

¹⁸⁷ Vgl. KILANI, B. Arbeit mit Sprechkarten. Zur Verbesserung von Sprechbereitschaft und Sprechfertigkeit. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, S. 32f.

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben wurde, ist die Partnerarbeit für die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks von großer Bedeutung. Man kann für die Partnerarbeit die Techniken der *Instruktionsaufgabe* (20), *Partnerübungen nach dem Prinzip „Schiffe versenken“* (21) *Partnerinterview* (22) und die Geheime Wahl (23) anwenden.

Auf Diskussionstechniken bereitet die Technik *Kugellager* (24) vor. Zu den Diskussionstechniken gehören *Ich sehe das anders* (25), *Pro und Kontra* (26), *Amerikanische Debatte* (27) und *Aquarium* (28).

Eine alternative Möglichkeit zur Entwicklung des mündlichen Ausdruck bietet das *Darstellende Spiel* (29) und das *Hörspiel* (30). Im *Darstellenden Spiel* befassen sich die Schüler mit der Sprache in Form des Theaters. Das hat den Vorteil, dass die Bewegungen und das Sprechen synchronisiert werden müssen. Es handelt sich aber um eine zeitaufwendige und nicht unkomplizierte Technik.

Eine besser anwendbare Technik schlägt vor, mit Schülern Hörspiele aufzunehmen. Es wird nicht nur die Kreativität, aber auch die Stimmarbeit gefordert. Die Schüler nehmen das Sprechen der Rollen sehr ernst, da das Spiel aufgenommen wird. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass man das Ergebnis beim Anhören des Hörspiels wiederholen kann.

Die hier dargestellten Techniken bieten eine Inspiration für den Fremdsprachenunterricht. Einige von den Techniken wurden für das Unterrichtsexperiment ausgewählt. Im nächsten Kapitel wird gezeigt, wie man sie mit einer Lehrwerklektion verbinden kann.

9. Empirische Untersuchung

Eine empirische Untersuchung zur möglichen Steigerung der Sprechmotivation bei Schülern wurde durch die Autorin dieser Arbeit durchgeführt. Es wurde die Methode der Analyse der Lehrwerkslektion, die des Unterrichtsexperiments und die der danach folgenden Schülerbefragung angewendet.

Das Unterrichtsexperiment dauerte einen Monat und es nahmen insgesamt 30 Schüler (18 Mädchen und 12 Jungen) an ihm teil. Sie werden im Rahmen dieser Arbeit als Untersuchungsgruppe bezeichnet. Diese Schüler der Untersuchungsgruppe waren im Alter von 14 bis 15 Jahren, besuchten die neunte Klasse einer Grundschule in Česká Lípa und lernten Deutsch seit 4 Jahren. Alle Schüler beherrschten das Referenzsprachniveau A2 und sollten zum Referenzsprachniveau B1 geführt werden.

Die Untersuchungsgruppe wurde in zwei Gruppen (14 bzw. 16 Schüler) geteilt und getrennt unterrichtet. Die Stundendotation war drei Unterrichtsstunden pro Woche.

Die Untersuchungsgruppe wurde nach dem Lehrwerk von Motta *Wir 3*¹⁸⁸ unterrichtet, das für das Referenzsprachniveau B1 empfohlen wird. Dieses Lehrwerk wurde im Unterricht um Motivierungstechniken erweitert. In dem Unterricht wurden die Motivierungs- und Kommunikationsstrategien, die im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben wurden (Kap. 5.1. und 5.2.), angewendet. Die Schüler wurden mit den Kompensationsstrategien (Kap. 5.3.) vertraut gemacht.

¹⁸⁸ Motta, G. *Wir 3. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2007.

9.1. Analyse und Erweiterung der Lehrwerklektion

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde das Lehrwerk als ein lernexterner Motivationsfaktor betrachtet (Kap. 3.2.2.). Wie aber dort beschrieben, kann das Lehrwerk auf die Lernmotivation eher demotivierend wirken. Da ihm aber eine führende Position als didaktisches Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht zukommt, wird in dieser Arbeit an ein ausgewähltes Lehrwerk angeknüpft und der Vorschlag gemacht, wie man es mit Motivierungstechniken verbinden kann.

Anders gesagt, im Unterrichtsexperiment zu dieser Arbeit wurde die im Moment im Unterricht behandelte Lehrwerklektion um einige der in der Arbeit dargestellten Motivierungstechniken (siehe Kap. 8.3. und Anlage 3), die den mündlichen Ausdruck unterstützen, erweitert und das Ergebnis dann im Unterricht angewandt. Es wurde untersucht, ob durch dieses Vorgehen die Sprechmotivation gesteigert werden kann.

Im Unterrichtsexperiment wurde mit einem relativ aktuellen Lehrwerk¹⁸⁹ für das Referenzsprachniveau B1 gearbeitet. Dabei ist zu erwähnen, dass diese Art des Lehrwerks den Schülern nicht unbekannt war, weil sie vorher anhand des vorherigen Teils des Lehrwerks¹⁹⁰ gelernt hatten. Jeder Schüler besaß das Lehrbuch und ein Arbeitsheft¹⁹¹. Der Lehrkraft stand noch eine CD und eine Videokassette zur Verfügung, die zum Lehrwerk gehören.

¹⁸⁹ Motta, G. *Wir 3. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2007.

¹⁹⁰ Motta, G. *Wir 2. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2005.

¹⁹¹ Motta, G. *Wir 3. Pracovní sešit. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2007.

Zunächst wurde das Lehrwerk allgemein analysiert. In der unterrichtsaktuellen Lektion (es wurde mit der ersten Lektion des Lehrwerkes „Ich will Tennisspielerin werden“ gearbeitet) wurden die Übungen zur Fertigkeit Sprechen konkret untersucht, um festzustellen, ob alle Stufen des Sprechens (siehe Kap. 4.1.) berücksichtigt und geübt werden.

Bei der Analyse des Lehrwerks konnte man feststellen, dass es dem kommunikativen Ansatz entspricht und dass es pragmatisch orientiert ist.¹⁹² In geringer Form sind darin auch Einflüsse der audiolingualen und audiovisuellen Methode zu finden.

Das Lehrwerk ist übersichtlich gestaltet. Die ausgewählten Bilder sind nicht veraltet, aber ziemlich modern und damit auch motivierend. Die Illustration des Lehrwerks ist einfach, es sieht aber dadurch etwas kindlich aus. Vermutlich würden die Illustrationen bei älteren Schülern nicht motivierend wirken.

Das Lehrwerk präsentiert die Themen anhand einer Familie. Die Hauptrollen spielen die Tochter und der Sohn der Familie, mit denen sich die Schüler gut identifizieren können.

Am Anfang der konkreten analysierten Lektion gibt es eine Übersicht: „Du lernst...“¹⁹³, die ein Register über die zu erreichenden Lernziele enthält. In der Beschreibung der Lernziele überwiegen folgende Verben: ausdrücken, sprechen, formulieren, benennen. Daraus ist die kommunikative Orientierung des Lehrwerks sichtbar. Die erste Seite der Lektion schafft für die Schüler nicht nur einen Überblick, sie

¹⁹² Vgl. NEUNER, G. – HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Kassel: Universität Kassel, 2007, S. 84ff.

¹⁹³ Motta, G. *Wir 3. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2007, S. 7.

hat gleichzeitig einen motivierenden Effekt, da die Ziele konkret beschrieben werden.

Am Ende der Lektion befindet sich eine kurze Zusammenfassung „DU KANNST...“¹⁹⁴, die die erreichten Lernziele noch einmal darstellt. Der Lernerfolg ist durch kleine erhobene Daumen dargestellt.

Die Lektion selber fängt mit einem kurzen Dialog an, der in Form eines Bildes mit Sprechblasen präsentiert wird. Durch dieses Bild wird die dargestellte Situation im Kontext eingebettet, was auf den Einfluss der audiovisuellen Methode hindeutet. Mit diesem Anfangsdialog wird in das Thema Berufe bzw. Zukunftspläne eingeführt.

Da sich diese Arbeit dem mündlichen Ausdruck widmet, werden hier nur Übungen zur Fertigkeit Sprechen analysiert, die sich in der Lektion befinden. Von allen Übungen der Lektion sind 62% direkt als Sprechübungen bezeichnet.

Die Phonetik ist in der Lektion berücksichtigt. Bei der letzten Übung „Aussprache!“¹⁹⁵ sollen die Schüler zunächst zuhören und dann die Fremdwörter (der Job, jobben, der Laptop usw.) aus der ganzen Lektion wiederholen. In der Lektion kommen außerdem noch zwei weitere Übungen vor, bei denen die Schüler zuhören und dann wiederholen sollen.

Das Lehrwerk widmet sich sowohl dem dialogischen als auch monologischen Sprechen. Die Übungen zum dialogischen Sprechen überwiegen in der Lektion, was dem Referenzsprachniveau B1 entspricht.

¹⁹⁴ Motta, G. *Wir 3. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2007, S. 15.

¹⁹⁵ Ebd.

Konkret wird das monologische variationslose Sprechen mit rezeptiv-reproduktiven Tätigkeiten geübt, in der Lektion gibt es drei Übungen zum Nachsprechen.

Es wird auch das gelenkt-variiierende monologische Sprechen durch rezeptiv-reproduktive Tätigkeiten entwickelt. Die Schüler sollen sich anhand eines Monologmusters äußern und außerdem zweimal über Ergebnisse von Umfragen berichten.

Das freie monologische Sprechen wird in der Lektion nicht gefordert, mit einer Ausnahme. Die Schüler sollen Ideen zu einem Thema in einem Assoziogramm sammeln. Dieses könnte man als eine rezeptiv-produktive Tätigkeit bezeichnen.

Was das dialogische Sprechen betrifft, wird durch reproduktive Tätigkeiten das dialogische variationslose Sprechen geübt. Die Schüler sollen ein Interview vorbereiten und danach in der Klasse vorspielen.

Weiterhin wird das dialogische gelenkt-variiierende Sprechen durch rezeptiv-reproduktive und rezeptiv-produktive Tätigkeiten geübt. Die Schüler sollen mehrmals in der Lektion einen Dialog durch die Verwendung unterschiedlicher Redemittel variieren. Die Lektion enthält auch eine Reihenübung, bei der die Schüler untereinander fragen und antworten sollen. Ein Muster ist vorgegeben: „Was willst du werden? → Ich will Manager werden. Und du? Was willst du werden? → Ich will Tierpflegerin werden. Und du? ...“.¹⁹⁶ Für die Schüler sind zwei Umfragen vorbereitet, bei denen Fragen sowie Antworten bereits vorhanden sind.

Ein freies dialogisches Sprechen wird in der Lektion nicht gefordert.

¹⁹⁶ Motta, G. *Wir 3. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2007, S. 10.

Was die Fertigkeit Sprechen anbelangt, sind die Sprechübungen in der Lehrwerklektion gut gestaltet. Die Lektion enthält aber nur drei Ausspracheübungen, was für einen Fremdsprachenunterricht zu wenig ist. Es ist ratsam, am Anfang jeder Stunde eine phonetische Übung einzufügen und damit die Sprechwerkzeuge „aufzuwärmen“ und auf das Sprechen in der Stunde vorzubereiten.

Weiter wird vorgeschlagen — wie schon am Anfang des Kapitels gesagt - zur Steigerung der Sprechmotivation der Schüler die Lektion um einige Motivierungstechniken zu erweitern. Im Folgenden werden die Techniken beschrieben, die im Rahmen des Unterrichtsexperiments von der Autorin angewendet wurden.

Die Technik des *Blitzlichts* (4) ermöglicht, dass sich jeder Schüler zu einer Frage oder einem Thema kurz ausdrücken kann. Aus diesem Grund sollte diese Technik während des Unterrichts mehrfach angewendet werden.

Da die Schüler schon einen gewissen Wortschatz zum Thema Beruf haben, sollte man an dieses Vorwissen anknüpfen, den Wortschatz reaktivieren und um neuen erweitern. Dazu eignet sich die Technik des *Brainstormings* (2), bei dem die Schüler den Wortschatz reaktivieren können. Es wäre auch sinnvoll, eine *Mindmap* (9) zu erstellen, in der typische Frauen- und Männerberufe sowie Stadt- und Landberufe dargestellt werden können.

Eine *Mindmap* zu erstellen, ist auch am Ende einer Lektion vorteilhaft, da die Schüler sich mit dem Thema noch einmal im Ganzen befassen. Diesmal ist bereits ihr produktiver Wortschatz zum Thema größer und deshalb hat die nachfolgende Auswertung der beiden Mindmaps starken motivierenden Charakter.

Visuelle Lerntypen unter den Schülern kann man während der Wortschatzreaktivierung mit Hilfe verschiedener Bilder unterstützen.

Zur Wortschatzreaktivierung ist weiterhin die Technik der *Pantomime* (18) anwendbar.

Die Sprechmotivation der Schüler kann man im Unterricht effektiv dadurch steigern, dass die Themen der Lektion immer ins Verhältnis zum Schülerleben gegeben werden. Dieses gilt auch für das Einüben der Grammatik. In dieser Lektion wurde die Bildung des Genitivs geübt. Noch mehr als die Illustrationen in der Lektion eigneten sich zum Einüben des Genitivs die eigenen Sachen der Schüler.

Bevor die Schüler untereinander fragen, welchen Beruf sie ausüben möchten, wäre vorteilhaft, die Technik *der geheimen Wahl* (23) anzuwenden. Diese Technik hat auch eine positive soziale Wirkung, da jeder Schüler über seine Mitschüler nachdenkt und danach eine ziemlich persönliche Vermutung äußert.

Wenn die Schüler schon wissen, welchen Beruf sie ausüben möchten, kann man die Technik *der geheimen Wahl* nicht mehr benutzen. Motivierend wirken nur solche Fragen, auf die man die Antwort nicht kennt. Man kann aber die Technik *Woran denkt er/sie?* (11) auf das Thema Berufe beziehen und fragen „Was macht er/sie?“. Mit Hilfe verschiedener Bilder von Personen (z.B. eine strenge Frau, ein dicker Mann, ein Punker usw.) kann man mit bekannten Klischees, die den Schülern bekannt sind, arbeiten. Die Schüler können auch ihre Vermutungen begründen (z.B. „Er ist ein Koch. Er ist dick.“).

Diese Technik kann man noch erweitern und danach fragen, welchen Beruf die Person lieber ausüben würde („Was möchte er/sie werden?“). Wieder können die Schüler Vermutungen ausdrücken (z.B. „Sie möchte Tänzerin werden. Sie tanzt gern.“).

Damit ist ein Einstieg zu der schriftlichen Übung in der Lektion geschaffen, in der die Schüler Berufe zu Tätigkeitsbeschreibungen zuordnen sollen¹⁹⁷.

Nachdem die Schüler sich den Wortschatz angeeignet haben, ist es möglich, die Technik *Instruktionsaufgabe* (20) als eine Partnerarbeit anzuwenden. Nur ein Schüler des Paares verfügt über ein Bild, auf dem ein Beruf dargestellt ist. Er beschreibt dieses Bild dem Sprechpartner, der entweder versucht ein ähnliches Bild zu malen oder nur zuhört und versucht, den Beruf zu erraten.

Auf einem ähnlichen Prinzip beruht die Technik *Partnerinterview* (22). Jeder Schüler wählt für sich einen Beruf, in den er sich gedanklich hineinversetzt. Zwei Schüler führen danach ein Interview, wobei das Ziel ist, zu erfahren, welchen Beruf der Sprechpartner gewählt hat und warum.

Nach der Übung „Wie findest du diese Berufe?“¹⁹⁸, die mit einem Monologmuster arbeitet, und nach der nachfolgenden Übung „Übt zu zweit.“, in der die Schüler einen Dialog durch die Verwendung unterschiedlicher Redemittel variieren, ist es möglich, die Technik *Pro und Kontra* (26) einzuordnen.

Nach der Umfrageübung „Top-Berufe“¹⁹⁹, die zum Berichten auffordert und damit das gelenkt-variiierende monologische Sprechen übt, eröffnet sich die Möglichkeit die Technik *Ich sehe das anders* (25) anzuwenden. Damit wird der Sprechanteil jedes Schülers erhöht und das in diesem Fall in Form einer Vorstufe der Diskussion.

¹⁹⁷ Motta, G. *Wir 3. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2007, S. 10.

¹⁹⁸ Ebd. S. 11.

¹⁹⁹ Ebd. S. 13.

9.2. Befragung der Untersuchungsgruppe

Die Untersuchungsgruppe, d.h. 30 Schüler aus einer neunten Klasse, wurde im Rahmen des Unterrichtsexperiments anhand von Fragebögen befragt. Es wurde untersucht, ob die angewendeten Motivierungsstrategien und -techniken zu einer höheren Sprechmotivation führen konnten.

In dem Fragebogen wurden 13 Fragen gestellt. Außer zwei Fragen zur zeitlichen Einschätzung wurden bei den anderen Fragen die Form Multiple-Choice benutzt. Von diesen waren zwei halboffen formuliert und ließen eine eigene Antworten zu.

Manche Fragen waren ebenso gewählt wie bei der Schülerbefragung (Kontrollgruppe). Der Grund dafür war ein möglicher Vergleich der Ergebnisse. Die anderen Fragen waren so formuliert, damit man die Sprechmotivation bei Schülern in den durchgeführten Stunden feststellen konnte. Der Fragebogen ist im tschechischen Original und in deutscher Übersetzung in der Anlage (Fragebogen 3) beigelegt.

Zusammengefasst wurden nachfolgend aufgeführte Fragen gestellt. Aus welchen Gründen lernt der Befragte vor allem Deutsch? Damit wurde nach der Motivationsart gefragt. Es ist wahrscheinlich, dass die Gründe mit dem Unterrichtsexperiment beeinflusst werden könnten, was aber nicht verallgemeinert werden kann, da das Experiment nur einen Monat dauerte.

Die Einstellung zum Unterricht sollte in der weiteren Frage festgestellt werden. Je nach der Antwort auf diese Frage wurde die Untersuchungsgruppe in Gruppen geteilt und die weiteren Antworten wurden im Zusammenhang mit dieser Gruppeneinteilung ausgewertet.

„Wie oft wurdest Du drangenommen?“ Zu dieser Frage wurde eine Auswahlkala von „sehr oft“ bis „überhaupt nicht“ angeboten.

Trotz subjektiver Auswahl geben die Antworten Auskunft darüber, wie oft die Schüler im Fremdsprachenunterricht offensichtlich zu Wort kamen.

Damit hingen die zwei nächsten Fragen zusammen, bei denen der durchschnittliche Sprechanteil des Schülers und der Lehrerin in Minuten angegeben werden sollte.

Weitere drei Fragen befassten sich mit der Sprechmotivation der Untersuchungsgruppe während des Unterrichtsexperiments: „Macht es dir Spaß Deutsch zu sprechen?“ „Hattest du Lust, sich zu den Themen in der Stunde auf Deutsch zu äußern und auf Fragen zu antworten?“ „Fiel es dir schwer, in der Stunde Deutsch zu sprechen?“

Mit der Frage: „Was ist für dich das größte Problem, wenn du Deutsch sprechen sollst?“, sollten die Sprechhindernisse untersucht werden.

Da die Anwendung von Motivierungsstrategien die Sprechangst abbauen soll, wurde gefragt, wie groß die Angst der Schüler ist, im Unterricht einen Fehler zu machen oder etwas Falsches zu sagen. Weiterhin wurde festgestellt, ob der Schüler Hilfe vonseiten der Mitschüler oder Lehrerin registriert hat, wenn es ihm schwer fiel, Deutsch zu sprechen.

Auf die weitere Frage, ob die Schüler die Fragen auf Deutsch in der Stunde verstanden und sie auf Deutsch beantworten konnten, war möglich mit „ja“, „manchmal“ oder „nein“ antworten.

Die letzte Frage beschäftigte sich mit der Anwendbarkeit des Gelernten: Ist der Schüler der Meinung, dass er das, was er in den Deutschstunden lernt, auch außerhalb der Schule benutzen würde?

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der Schülerbefragung dargestellt.

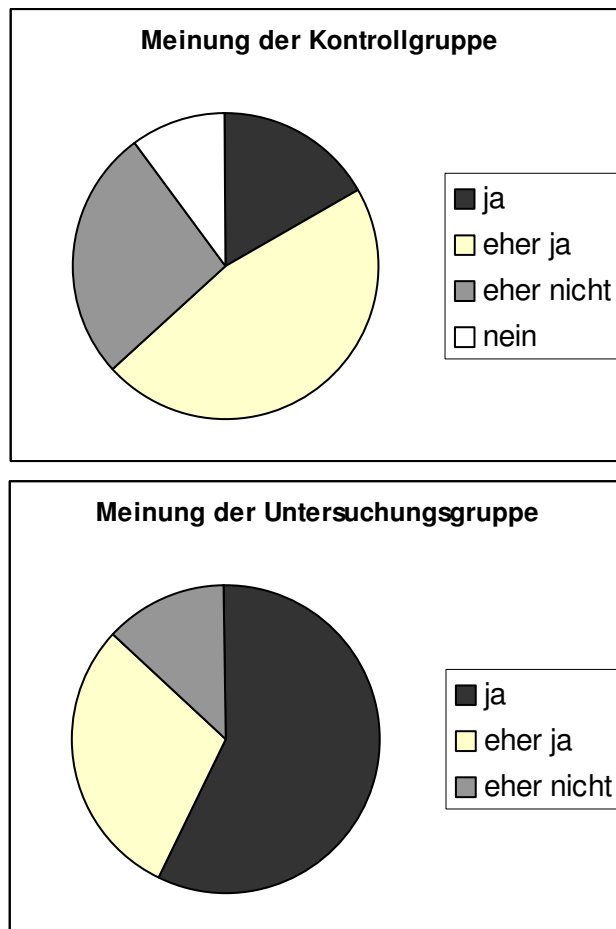
9.3. Ergebnisse der Befragung

Auf der Grundlage der ausgewerteten Fragebögen war möglich festzustellen, ob das Unterrichtsexperiment erfolgreich war. Da nach den Ergebnissen der Bestandsaufnahme (siehe Kap. 7.2.) deutlich wurde, dass die Einstellung zum Fremdsprachenunterricht eine enorme Auswirkung auf die Sprechmotivation hat, wurde auch bei dieser Schülerbefragung die Antwort auf die Frage „Haben dir die Deutschstunden Spaß gemacht?“ besonders eingeschätzt. Auf die Frage haben 57% der Befragten „ja“ geantwortet (im Folgenden Gruppe U1 genannt), 30% „eher ja“ (im Folgenden Gruppe U2) und 13% „eher nicht“ (im Folgenden Gruppe U3).

Antwort-möglichkeiten	Anzahl der Schüler	davon Mädchen	davon Jungen	Anteil in Prozent	Im Folgenden bezeichnet als
Ja	17	11	6	57	Gruppe U1
Eher ja	9	4	5	30	Gruppe U2
Eher nicht	4	3	1	13	Gruppe U3

Tabelle 11: Haben dir die Deutschstunden Spaß gemacht?

Diese Antworten der Untersuchungsgruppe lassen den Erfolg des Unterrichtsexperiments erahnen, denn wenn man sie mit Antworten der Kontrollgruppe vergleicht, wird eine zunehmend positive Einstellung zum Fremdsprachenunterricht sichtbar:



Graph 3: Einstellung zum Deutschunterricht
(Antwort auf die Frage, ob der Deutschunterricht Spaß macht)

Die Schüler der Untersuchungsgruppe lernen hauptsächlich (zu 70%) Deutsch, um die Sprache sprechen zu können.

Extrinsisch motiviert sind 23% der Befragten, sie lernen Deutsch hauptsächlich wegen der Noten.

Bei dem Rest der Untersuchungsgruppe könnte es sich um eine Verbindung von intrinsischer und extrinsischer Motivation handeln, da die Schüler Deutsch lernen, um sprechen zu können, aber auch wegen positiver Anerkennung des Lehrers bzw. der Eltern.

Gründe	Anteil in Prozent
Ich möchte Deutsch sprechen können	70
Wegen der Noten	23
Ich möchte Deutsch sprechen können und ein Lob erhalten	7

Tabelle 12: Warum lernst du deutsch? (Gesamtgruppe)

Wenn diese Ergebnisse im Zusammenhang mit der Unterteilung in Untersuchungsgruppen betrachtet werden, kann man feststellen, dass nur in den Gruppen U1 und U2 die Mehrheit der Schüler Deutsch lernt, um sprechen zu können. Die Schüler der Gruppe U3 lernen ausschließlich nur wegen der Noten.

76% der Gruppe U1 lernt Deutsch, um Deutsch sprechen zu können, 12% lernt nur wegen der Noten und gleichfalls 12% möchte Deutsch sprechen können, sehen aber als weiteren Grund die Anerkennung des Lehrers bzw. der Eltern.

In der Gruppe U2 lernen 89% der Schüler Deutsch, um die Sprache sprechen zu können und nur 11% wegen der Noten.

Gründe	Gruppe U1	Gruppe U2	Gruppe U3
	Anteil in Prozent		
Ich möchte Deutsch sprechen können	76	89	0
Ich möchte Deutsch sprechen können und ein Lob erhalten	12	0	0
Wegen der Noten	12	11	100

Tabelle 13: Warum lernst du Deutsch?

(Unterteilt nach Interessengruppen)

„Wie oft hat dich die Lehrerin drangenommen?“ Auch wenn die Antworten subjektiv sein können, war es für die Autorin wichtig, in diesem Bereich eine Rückmeldung von den Schülern zu bekommen. Von den Schülern der Untersuchungsgruppe meinten 13%, dass sie

„sehr oft“ drangenommen wurden, 54% „oft“, 30% „genug“ und 3% sind „wenig“ zu Wort gekommen. Aus diesen Zahlen kann man ableiten, dass die Mehrheit der Schüler im Unterricht oft zu Wort gekommen ist.

Um die Atmosphäre im Unterricht und die Hilfsbereitschaft bei der Kommunikation zwischen Schülern und zwischen Lehrerin und Schülern einschätzen zu können, wurde gefragt, ob man Hilfe bei Sprechproblemen bekommen hat. Man konnte nach der Fragebogenauswertung feststellen, dass die Atmosphäre hilfsbereit war, denn zu 83% haben die Schüler Hilfe der Lehrerin bzw. der Mitschüler registriert.

„Wie oft hast du in der Stunde Deutsch gesprochen?“ In der Tabelle 14 ist zu sehen, dass am meisten die Schüler der Gruppe U1 gesprochen haben.

Gruppe	Durchschnitt in Minuten	Anteil an der Stunde in Prozent
U1	6, 71	15
U2	6, 33	14
U3	5	11

Tabelle 14: Wie oft hast Du in der Stunde Deutsch gesprochen?

Aus nachfolgender Tabelle ist auf die Frage „Wie oft hat die Lehrerin gesprochen?“ erkennbar, dass die Gruppe U3 den Sprechanteil der Lehrerin höher einschätzte als die anderen Gruppen. Das könnte damit zusammenhängen, dass die Mitglieder der Gruppe U3 selber am wenigsten im Unterricht gesprochen haben und deshalb den Sprechanteil entweder der Lehrerin oder anderen Schülern zugeschrieben haben.

Die Ergebnisse auf diese Frage sind als unzufriedenstellend einzuschätzen, da der von den Schülern eingeschätzte Sprechanteil der Lehrerin zu hoch ist.

Gruppe	Durchschnitt in Minuten	Anteil an der Stunde in Prozent
U1	16, 76	37
U2	17, 22	38
U3	18, 75	42

Tabelle 15: Wie oft hat die Lehrerin in der Stunde gesprochen?

Ebenso wie die Frage nach der Einstellung zum Fremdsprachenunterricht, besitzt auch die Frage zur Einstellung zum mündlichen Ausdruck in der Fremdsprache eine hohe Relevanz. Nach Auswerten der Fragebögen konnte man einen Erfolg des Unterrichtsexperiments feststellen, da sowohl 100% der Gruppe U1 wie auch 100% der Gruppe U2 angaben, dass es ihnen „Spaß gemacht hat, Deutsch zu sprechen.“ Mit diesem Ergebnis wurde die Auswirkung der Motivierungsstrategien und -techniken auf den mündlichen Ausdruck mehr als deutlich.

In der Gruppe U3 gaben die Schüler an, dass es ihnen „keinen Spaß gemacht hat, Deutsch zu sprechen“.

Gruppe	Ja	Nein
	Anteil in Prozent	
U1	100	0
U2	100	0
U3	0	100

Tabelle 16: Macht es Dir Spaß, Deutsch zu sprechen?

An dieser Stelle muss aber nochmals darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Gruppe U3 aus nur aus vier Schülern besteht. Wenn man die Ergebnisse dieser Frage auf die ganze

Untersuchungsgruppe bezieht, stellten 87% der Schüler fest, dass sie „Spaß haben, Deutsch zu sprechen“, was ein sehr zufriedenstellendes Ergebnis ist.



Graph 4: Einstellung zum mündlichen Ausdruck

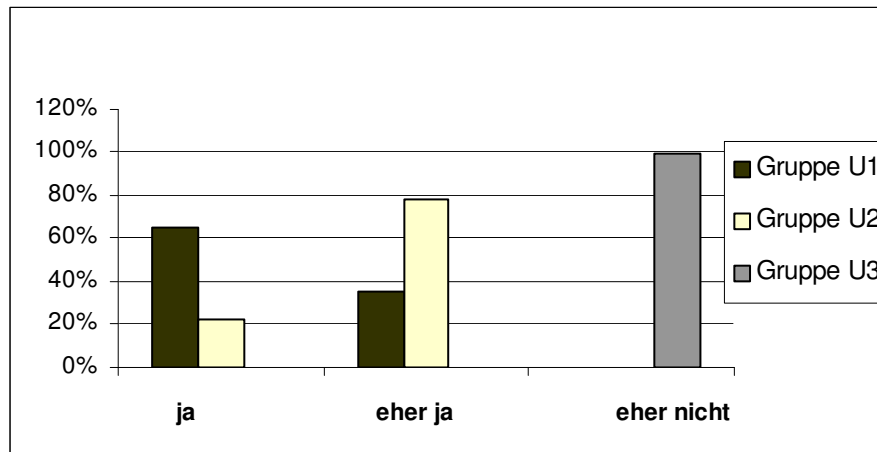
In enger Verbindung mit der Einstellung der Untersuchungsgruppe zum mündlichen Ausdruck steht auch die Frage nach der Bereitschaft, sich zu den Themen im Fremdsprachenunterricht zu äußern. Die Bereitschaft steht oft in Zusammenhang mit dem Interessantheitsgrad der Themen. Das Hauptthema bei dem Untersuchungsexperiment war „Beruf“.

Die Befragten konnten aus einer Skala zwischen „ja“ bis „überhaupt nicht“ wählen, ob sie die Themen interessiert haben und ob sie sich dazu äußern wollten. Die nachfolgende Tabelle spiegelt die Ergebnisse wider.

Antwortmöglichkeiten	Gruppe U1	Gruppe U2	Gruppe U3
	Anteil in Prozent		
Ja	65	22	0
Eher ja	35	78	0
Eher nicht	0	0	100
Nein	0	0	0
Überhaupt nicht	0	0	0

Tabelle 17: Hattest du Lust, sich zu den Themen in der Stunde auf Deutsch zu äußern und auf Fragen zu antworten?

Die Gruppe U1 hat am häufigsten die Antwort „ja“ angegeben (65%). Damit wird die Annahme unterstützt, dass die Einstellung zum Fremdsprachenunterricht die Sprechmotivation in hohem Grade beeinflusst. Die weiteren Zusammenhänge werden aus der folgenden grafischen Darstellung offensichtlich.



Graph 5: Bereitschaft zur mündlichen Äußerung

Zusätzlich zur Sprechmotivation ergab sich auch die Frage nach dem wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad beim mündlichen Ausdruck. Die Frage im Fragebogen lautete: „Fiel es dir schwer, im Unterricht Deutsch zu sprechen?“ In der ganzen Kontrollgruppe meinten 83% „nein“ und nur 17% „ja“.

Bei Betrachtung der einzelnen Gruppen hat Gruppe U1 einstimmig „nein“ angekreuzt, in der Gruppe U2 schon nur noch 89% und die gesamte Gruppe U3 meinte, dass es ihr schwer fiel, Deutsch zu sprechen.

Antwortmöglichkeiten	Gruppe U1	Gruppe U2	Gruppe U3
	Anteil in Prozent		
Ja	0	11	100
Nein	100	89	0

Tabelle 18: Fiel es dir schwer, im Unterricht Deutsch zu sprechen?

Wenn eine Untersuchungsgruppe Probleme hatte, sich auf Deutsch zu äußern, was waren die Ursachen dafür? Aus den Antworten auf diese Frage kann man hochinteressante Schlussfolgerungen ziehen. In der Gruppe U1 fanden die meisten Befragten, dass sie der geringe Wortschatz am Sprechen hindert. Dagegen hatten die Schüler der Gruppe U2 vor allem Angst vor grammatischen Fehlern. Da man bei dem Unterrichtsexperiment beobachten konnte, dass die Schüler aus der Gruppe U1 im Sprechen freier waren und versuchten, sich in der Fremdsprache mehr zu äußern als Schüler aus der Gruppe U2, ist dieses eine interessante Feststellung. Die „sprachfortgeschrittenen“ Schüler denken weniger an die grammatische Form als an den Inhalt des Gesagten.

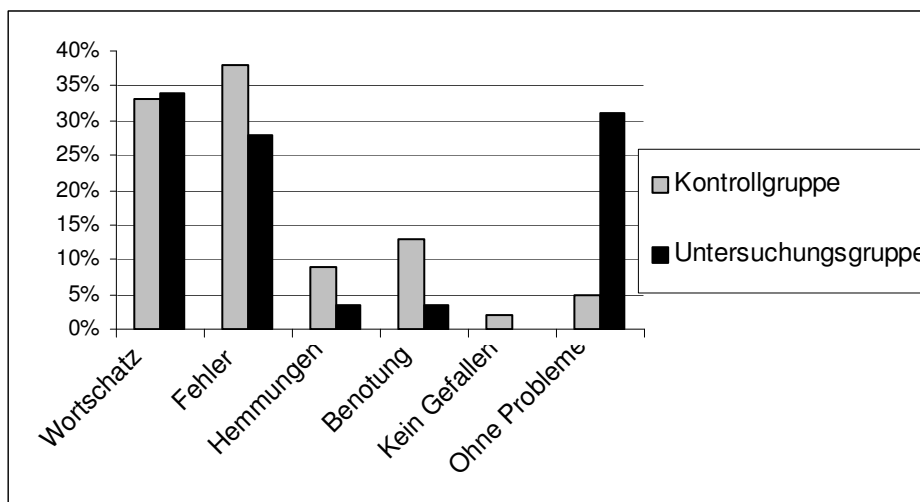
Für die Gruppe U3 kann man keine konkreten Schlussfolgerungen ziehen, da nach den Ergebnissen die Gruppe sich genau in zwei Teile gliedert. Der eine Teil der Gruppe sieht das größte Problem in den mangelnden Vokabelkenntnissen, der andere hat Angst vor grammatischen Fehlern.

Problem	Gruppe U1	Gruppe U2	Gruppe U3	Durchschnitt
	Anteil in Prozent			
Geringer Wortschatz	41	11	50	34
Grammatische Fehler	0	33	50	28
Hemmungen vor Lehrer oder Klasse zu sprechen	0	11	0	3,5
Angst vor der Benotung	0	11	0	3,5
Ohne Probleme	59	34	0	31

Tabelle 19: Was ist für dich das größte Problem, wenn du auf Deutsch sprechen sollst?

Wenn man die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe, die aus dieser Frage gewonnen wurden, mit den Ergebnissen der Kontrollgruppe (Bestandsaufnahme) vergleicht, wird sichtbar, dass die

Schülerzahl, die kein Problem mit dem mündlichen Ausdruck hat, sich stark vergrößert hat. Hingegen kann man eine sinkende Zahl von Schülern registrieren, die unter Sprechhemmungen und Angst vor der Benotung leiden.



Graph 6: Sprechhindernisse der Kontroll- und Untersuchungsgruppe im Vergleich

Mit Hilfe des Fragebogens sollte auch untersucht werden, ob der mündliche Ausdruck für die Schüler angstbesetzt ist.

Antwortmöglichkeiten	Gruppe U1	Gruppe U2	Gruppe U3
	Anteil in Prozent		
Sehr viel	0	0	0
Viel	0	0	25
Etwas	0	44	75
Wenig	24	11	0
Gar keine	76	45	0

Tabelle 20: Wie viel Angst hattest du, im Unterricht einen Fehler zu machen oder etwas Falsches zu sagen?

Sowohl in der Gruppe U1 als auch in der Gruppe U2 hatten die meisten Befragten keine Angst vor dem mündlichen Ausdruck.

Dagegen war der Angstgrad, den sie beim mündlichen Ausdruck empfunden haben, in der Gruppe U3 ziemlich hoch. Daraus folgt, dass entweder sich die Schüler auf die Deutschstunde nicht genug vorbereitet haben (da sie auch im Fragebogen angegeben haben, dass sie beim Sprechen durch mangelnde Vokabelkenntnisse und Angst vor grammatischen Fehlern gehindert sind) oder dass noch mehr Motivierungsstrategien, die die Sprechangst beseitigen, angesetzt werden müssen.

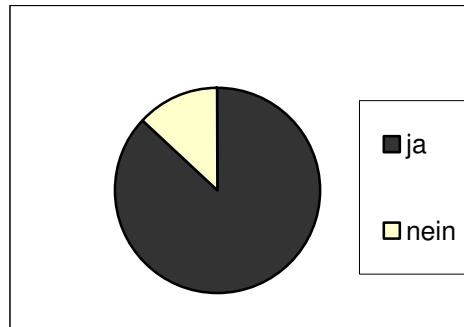
Auf die Frage „Hast du die Frage auf Deutsch in der Stunde verstanden und konntest sie auf Deutsch beantworten?“ meinten „ja“ 88% der Schüler in der Gruppe U1 und in der Gruppe U2 waren es noch 67%, dagegen wählte die gesamte Gruppe U3 die Antwort „manchmal“. Niemand der befragten Schüler hat „nein“ angegeben, was ein positives Ergebnis ist.

Antwortmöglichkeiten	Gruppe U1	Gruppe U2	Gruppe U3
	Anteil in Prozent		
Ja	88	67	0
Manchmal	12	33	100
Nein	0	0	0

Tabelle 21: Hast du die Fragen auf Deutsch in der Stunde verstanden und konntest sie auf Deutsch beantworten?

Im theoretischen Teil sowie in der Bestandsaufnahme wurde die Wichtigkeit der Anwendbarkeit des Gelernten auf die Motivation zum Fremdsprachenerwerb hervorgehoben. Deshalb wurde nach der Anwendbarkeit auch die Untersuchungsgruppe befragt. Letztlich auch deswegen, weil das Unterrichtsexperiment selber die Meinung über die Anwendbarkeit des Gelernten beeinflussen konnte. Die letzte Frage des Fragebogens lautete: „Bist du der Meinung, dass du das, was du in den Deutschstunden lernst, auch außerhalb der Schule benutzen würdest?“

Die Gruppen U1 und U2 meinen vollzählig, dass sie das Gelernte auch außerhalb der Schule benutzen werden, Gruppe U3 ist davon nicht überzeugt. Wenn man die ganze Untersuchungsgruppe betrachtet, sieht das prozentuelle Ergebnis nachfolgend aus:



Graph 7: Anwendbarkeit des Gelernten
(Meinung der Untersuchungsgruppe)

Die Befragung der Untersuchungsgruppe brachte Ergebnisse, anhand derer man den Erfolg des Unterrichtsexperiments nachweisen kann. Die positive Einstellung zum Deutschunterricht hat sich im Vergleich zur Kontrollgruppe enorm erhöht (Graph 3).

Dieses Ergebnis ist von großer Bedeutung, denn wie sich schon bei der Kontrollgruppe gezeigt hat, beeinflusst die Einstellung zum Fremdsprachenunterricht wesentlich die Sprechmotivation. Ein gleiches Verhältnis zwischen der Einstellung und der Sprechmotivation konnte man auch bei der Untersuchungsgruppe beobachten (siehe Graph 5).

Es hat sich gezeigt, dass es durch Anwendung von Motivierungs-, Kommunikations- und Kompensationsstrategien sowie Motivierungstechniken gelungen ist, die Sprechmotivation von Schülern zu steigern. Die Einstellung zum mündlichen Ausdruck war nach dem Unterrichtsexperiment sehr positiv (siehe Graph 4). Wie der Graph 6 zeigt, sind die Sprechhindernisse gesunken. Die Anzahl der Schüler, die sich beim mündlichen Ausdruck nicht gehindert fühlten, stieg eminent an.

10. Zusammenfassung

Die Annahme der Autorin dieser Arbeit war, dass trotz der Wichtigkeit des mündlichen Ausdrucks im Fremdsprachenunterricht die tschechischen Schüler über eine geringe Sprechmotivation verfügen. Diese Annahme wurde durch statistische Erhebungen unter Lehrern und Schülern bestätigt.

Obwohl die Mehrheit der befragten Lehrer den mündlichen Ausdruck im Fremdsprachenunterricht für höchst relevant hielt, war die Zahl von Schülern, die nach Meinung der Lehrer tatsächlich imstande ist, an Gesprächen entsprechend ihrem Referenzsprachniveau teilzunehmen und zusammenhängend zu sprechen, auffallend gering.

Dabei zeigte die Untersuchung unter den Schülern, dass sie vielfach unter Sprechhemmungen leiden und dass ihre Sprechmotivation oft mit ihrer grundsätzlichen Einstellung zum Fremdsprachenunterricht in einem direkten Zusammenhang steht.

Wegen diesem offensichtlichen Widerspruch findet es die Autorin sehr wichtig, diesem Thema mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Die Hypothese dieser Arbeit war, dass man durch gezielte Anwendung von Motivierungsstrategien und -techniken die Rahmenbedingungen und die motivationale Einstellung der Schüler zum mündlichen Ausdruck verbessern kann und damit die Sprechmotivation erhöhen sowie die Haltung zur Fremdsprache positiv beeinflussen kann. Deshalb bietet die Arbeit Motivierungs- und Kommunikationsstrategien, die eine positive Einstellung zum mündlichen Ausdruck fördern können. Sie beschreibt Motivierungstechniken aus Sekundärliteratur, Lehrerbefragung und aus eigener Erfahrung, die in der Lage sind, die Sprechmotivation von Schülern zu steigern.

Die Hypothese sollte in einer empirischen Untersuchung unterstützt bzw. widerlegt werden. Diese bestand aus der Aufarbeitung einer Lehrwerklektion durch Motivierungstechniken und einem Unterrichtsexperiment, in welchem Motivierungsstrategien und -techniken angewendet wurden.

Durch die nachfolgende Fragebogenuntersuchung, die eine erhöhte positive Einstellung zum mündlichen Ausdruck und eine höhere Sprechmotivation der Schüler ergab, wurde die Hypothese gestützt. Selbst die grundsätzliche Einstellung zum Deutschunterricht war bedeutend höher als bei anderen Schülern, die an dem Unterrichtsexperiment nicht teilgenommen hatten.

Man kann also daraus schließen, dass die Sicherheit der Schüler im Sprachgebrauch und damit auch die positive Einstellung zur Fremdsprache durch die Anwendung von Motivierungsstrategien und -techniken, die den mündlichen Ausdruck unterstützen sowie die sprachliche Entwicklung der Schüler sichtbar machen und ausbauen, gefördert werden.

Der Erfolg des Unterrichtsexperiments lässt die Frage aufkommen, ob die Lehrwerke nicht um Motivierungstechniken erweitert werden sollten, um damit den mündlichen Ausdruck verstärkt zu fördern. Da aber Lehrwerke, wie die angeführten Ergebnisse von Lehrwerkanalysen im theoretischen Teil zeigen, eher einen demotivierenden Einfluss ausüben, scheint es nicht sinnvoll, in sie Motivierungstechniken zu integrieren. Die Wirksamkeit der Motivierungstechniken würde damit abnehmen. Als wirksamer erscheint eine bewusste Auseinandersetzung der Lehrer mit dem Thema Motivationsförderung bei Schülern. Deshalb sind Fortbildungsmöglichkeiten zu diesem Thema von großer Bedeutung. Leider werden sie sehr wenig angeboten.

Die Autorin dieser Arbeit schätzt die Beschäftigung mit diesem Thema sehr hoch ein. Die gezielte Förderung des mündlichen Ausdrucks bringt sichtbare Erfolge im Unterricht, die sich umgehend auf die Motivation der Schüler auswirken und zu Lebendigkeit und Praxisbezug des Fremdsprachenunterrichts wesentlich beitragen.

11. Literaturverzeichnis

APELT, W. Motive – Motivation – Motivierung. In: JUNG, U.O.H.: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1992, 85-93.

BAUSCH K.-R. – CHRIST, H. – KRUMM, H.-J. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1995.

BEGEMANN, E. *Lernen verstehen – Verstehen lernen*. Zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern. Frankfurt a.M: Peter Lang, 2000.

BEHME, H. *Miteinander reden lernen*. München: Iudicium Verlag, 1992.

BERNDT, A. Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2002, 26, 12-15.

BIMMEL, P. – RAMPILLON, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt, 2000.

BOECKMANN, K.-B. Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan, In: *Fremdsprache Deutsch*. 2008, 38, 5-11.

BOHN, R. – SCHREITER, I. *Sprechspielereien für Deutschlernende*. München: Langenscheidt, 2001.

BOLTE, C. – COSTABIEI, M. Es muss nicht immer E-mail sein. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2005, 33, 36-40.

BOLTE, H. Fremde Zungenschläge – Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, 4-15.

CROOKES, G. – SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening the Research Agenda. In: *Modern Language Journal*. 1991, 41. 469-512.

DECI, E. L. – RYAN, R. M. *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum. Pr., 1985.

DECKER, Y. – OOMEN-WELKE, I. Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: *Deutsch als Zweitsprache*. Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider, 2008, 324-342.

DESSELMANN, G. – HELLMICH, H. *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1986.

DIELING, H. – HIRSCHFELD, U. *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. München: Goethe-Institut, 2007.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. In: *Language Teaching*. 1998, 31, 117-135.

DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z. – SCOTT, M.L. Communication strategies in a second language: Definitions and Taxonomies. In: *Language Learning*. 1997, 44, 1, 173-210.

DÜWELL, H. *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil*. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht Schwerpunkt Französisch. Tübingen: Gunter Narr, 1979.

DÜWELL, H. Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In: JUNG, U.O.H.: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1998, 38-46.

GARDNER, R.C. – LAMBERT, W.E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: MA, Newbury House Publishers, 1972.

GARDNER, R.C. – TRAMBLAY, P.F. On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. In: *The Modern Language Journal*. 1994, 3, 359-368.

GEISSNER, H. *Sprecherziehung*. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein: Skriptor, 1982.

GRONE v.W. – PETERSEN, J. *Zum Lernen anregen*. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag, 2002.

GROTJAHN, R. Rezensionsaufsatz. Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1992, 3 (1), 104-115.

HECKHAUSEN, H. Leistungsmotivation. In: THOMAE, H. (Hrsg.). *Handbuch der Psychologie* (2.Band, S. 602-702). Göttingen: Hogrefe, 1965.

HECKHAUSEN, H. *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer, 1989.

HEINECKE, I. Es liegt mir auf der Zunge...Bewertung mündlicher Schülerleistung über längere Zeiträume. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1998, 2, 40-43.

HUNECKE, H.-W. – STEINIG, W. *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2005.

JANÍKOVÁ, V. Učení se cizím jazykům a řešení úloh řečového typu. In: *Cizí jazyky*. 2008/2009, 52, 4, 111-114.

KAFOURU, E. *Der Faktor Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Schriftenreihe des Instituts für Sprachen Bd. 3. Felsberg: Hartmut Quehl, 2005.

KAST, B. *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12. München: Goethe-Institut, 2007.

KILANI, B. Arbeit mit Sprechkarten. Zur Verbesserung von Sprechbereitschaft und Sprechfertigkeit. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, 32-33.

KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2001, 38 (4), 219-225.

KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2002, 39 (1), 26-30.

KLEPPIN, K. Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: BAUSCH, K.-R. et.al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 2003.

KRETSCHMANN, R. – ROSE, M.-A. *Was tun bei Motivationsproblemen?* Buxtehude: Persen Verlag, 2007.

KRUMM, H.-J. Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2008, 38, 26-28.

KUHN, C. Freies Sprechen im DaF-Unterricht: Übungsideen zur Förderung der sprachlichen Flüssigkeit – A1. In: *MitSprache*. 2009, 21, 20-21.

LIST, G. Motivation im Sprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2002, 26, 6-10.

LUKMANI, Y. Motivation to learn and learning proficiency. In: *Language Learning*. 1972, 22, 261-273.

MEIJER, D. – VAN KLEUEN, E. Wie kann ich wissen, was ich kann? Selbsteinschätzung mit dem elektronischem Sprachenportfolio. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2006, 34, 22-25.

MEYER, H. *UnterrichtsMethoden*. II. Praxisband. Berlin: Cornelsen Scriptor 2005.

Motta, G. *Wir 2. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2005.

Motta, G. *Wir 3. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2007.

Motta, G. *Wir 3. Pracovní sešit. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2007.

NEUNER, G. – KRÜGER, M. – GREWER, U. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt, 1994.

NEUNER, G. – HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Kassel: Universität Kassel, 2007.

NODARI, C. *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur*. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Aarau: Sauerländer-Verlag, 1995.

OXFORD, R. – SHEARIN, J. Language learning motivation: expanding the theoretical framework. In: *The Modern Language Journal*. 1994, 78, 12-28.

PETERSEN, W.H. *Kleines Methoden-Lexikon*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, 2005.

REISENER, H. *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht*. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen. Ismaning: Hueber, 1989.

REISENER, H. Motivation im heutigen Lernkontext: ein Dutzend Punkte. In: *Fremdsprachenunterricht* 1995, 39/48 (1), 9-14.

RHEINBERG, F. *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer, 1997.

RHEINBERG, F. Motivation und Emotion im Lerprozeß: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven. In: JERUSALEM, M. – PEKRUN, R. (Hrsg.) *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 1999.

RHEINBERG, F. – KRUG, S. *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe, 2005.

RIEMER, C. Wie lernt man Sprachen? In: QUETZ, J. – von der HANDT, G. *Neue Sprachen lehren und lernen*. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv-Verlag, 2002, 49-83.

RIEMER, C. Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: BÖRNER, W. – VOGEL, K. *Emotion und Kognition in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Gunter Narr, 2004, 35-65.

RIEMER, C. L2-Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache (mit exemplarischen Länderanalysen). In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Sprache lehren – Sprache lernen. Regensburg: FaDaF, 2005, 51-72.

ROCHE, J. *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, 2008.

ROST-ROTH, M. Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, 2001, 714-722.

SÁNCHEZ, J. – SANZ, C. – DREKE, M. *Spielend Deutsch lernen*. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Berlin und München: Langenscheidt: 1997.

SARTER, H. *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG, 2006.

SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006.

SCHIEFELE, H. *Lernmotivation und Motivationslernen*. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München: Ehrenwirt, 1974.

SCHIEFELE, H. Brauchen wir eine Motivationspädagogik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 1993, 2, 176-186.

SCHIEFELE, U. *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe, 1996.

SOLMECKE, G. Motivationsprobleme im Englischunterricht und einige Vorschläge zu ihrer Bewältigung. In: *Fremdsprachenunterricht*. 1995, 39/48 (1), 2-8.

SPIER, A. *Mit Spielen Deutsch lernen*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor, 1992.

STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. UTB. München: Fink, 1999.

TRIMM, J. – NORTH, B. – COSTE, D. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat, 2001.

VALDROVÁ, J. Jazykové hry (nejen) pro němčinu (I). In: *Cizí jazyky*. 1997/1998, 41, 5-6, 90-92.

VAN DEN BURG, C. – KRIJGSMAN, A. Reich mir mal den...Dingsda. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, 48-53.

VERHEUGD, V.C. – MEUSSEN, H. – BOLTE, H. Von Kollege zu Kollege. Gespräche über das „Sprechen im Deutschunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, 26-31.

WASNA, M. *Motivation, Intelligenz und Lernerfolg*. München: Kösel-Verlag, 1972.

WEINER, B. *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz, 1994.

WEISLING-LÜNNEMANN, G. *Motivationsförderung im Unterricht*. Göttingen: Verlag für Psychologie – Dr.C.J.Hogrefe, 1985.

WUTTKE, E. *Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1999.

ZAJÍCOVÁ, P. – NANGONOVÁ, S. – PAVLISKOVÁ, J. Cvičením k uvolnění a soustředění v hodině cizího jazyka. In: *Cizí jazyky*. 1998. 41, 1-2, 7-10.

ZIEBELL, B. *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Fernstudieneinheit 32. München: Goethe Institut, 2002.

Wie motiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch*. 2002, 26, 16-17.

Internet:

DÖRNYEI, Z. - OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. In: *Working Papers in Applied Linguistics*. 1998, Vol. 4. Thames Valley University, pp. 43-69. Verfügbar unter: <http://eprints.nottingham.ac.uk/39/> (abgerufen 29.10.2009)

KLEPPIN, K. „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen.“ Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2004, 9 (2). Verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm> (abgerufen 1.10.2009).

RIEMER, C. „Englisch war für mich nur Teil meines Stundenplans“ – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: Themenheft der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2003, 8 (2/3). Verfügbar unter: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/docs/Riemer.pdf (abgerufen 1.10.2009).

RIEMER, C. – SCHLAK, T. Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2004, 9 (2). Verfügbar unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Riemer_Schlak2.htm (abgerufen 22.10.2009).

<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/motivation/index.htm>
(abgerufen 30.10.2009).

<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/motivation/material/Doernyei2.pdf>
(abgerufen 30.10.2009).

Anlagen

Anlagenverzeichnis

Anlage 1: Kognitives Motivationsmodell

Handlungstheoretische Darstellung	126
Aussagelogische Fassung	127

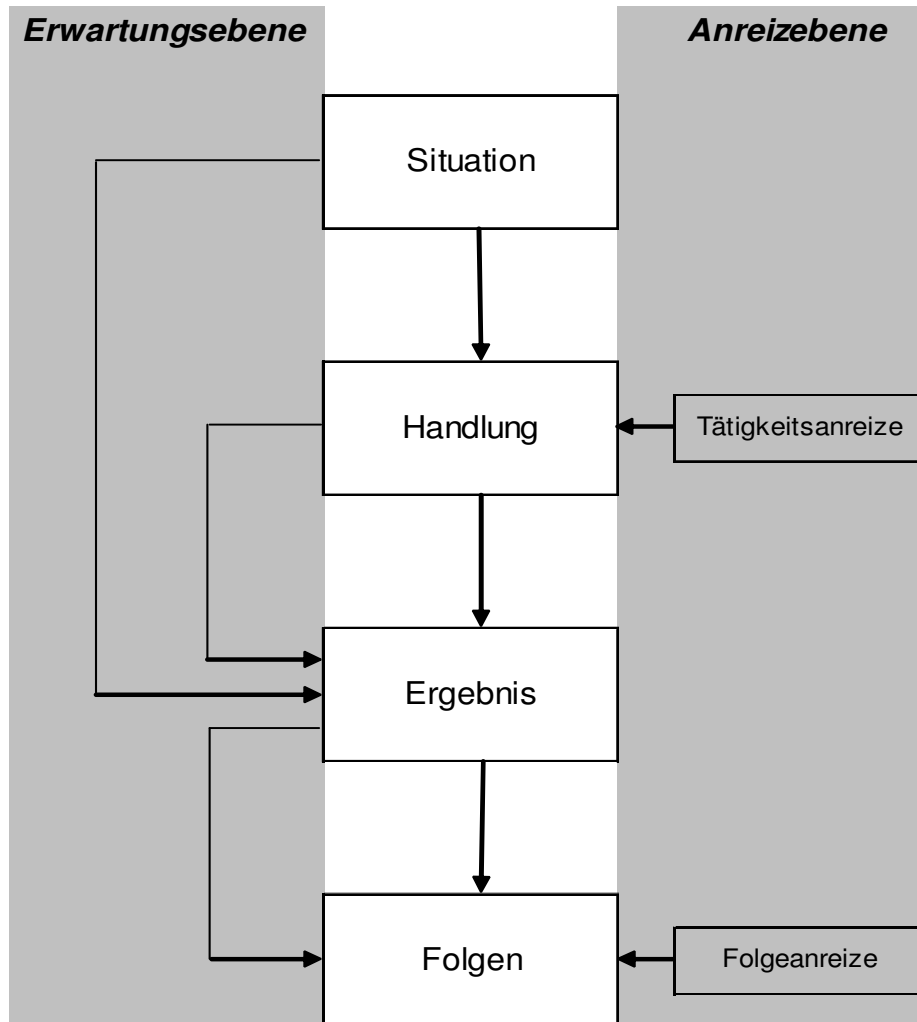
Anlage 2: Fragebögen

Fragebogen 1 (Kontrollgruppe)	129
Fragebogen 2 (Lehrer)	133
Fragebogen 3 (Untersuchungsgruppe)	140

Anlage 3: Motivierungstechniken (MT) für Lehrer

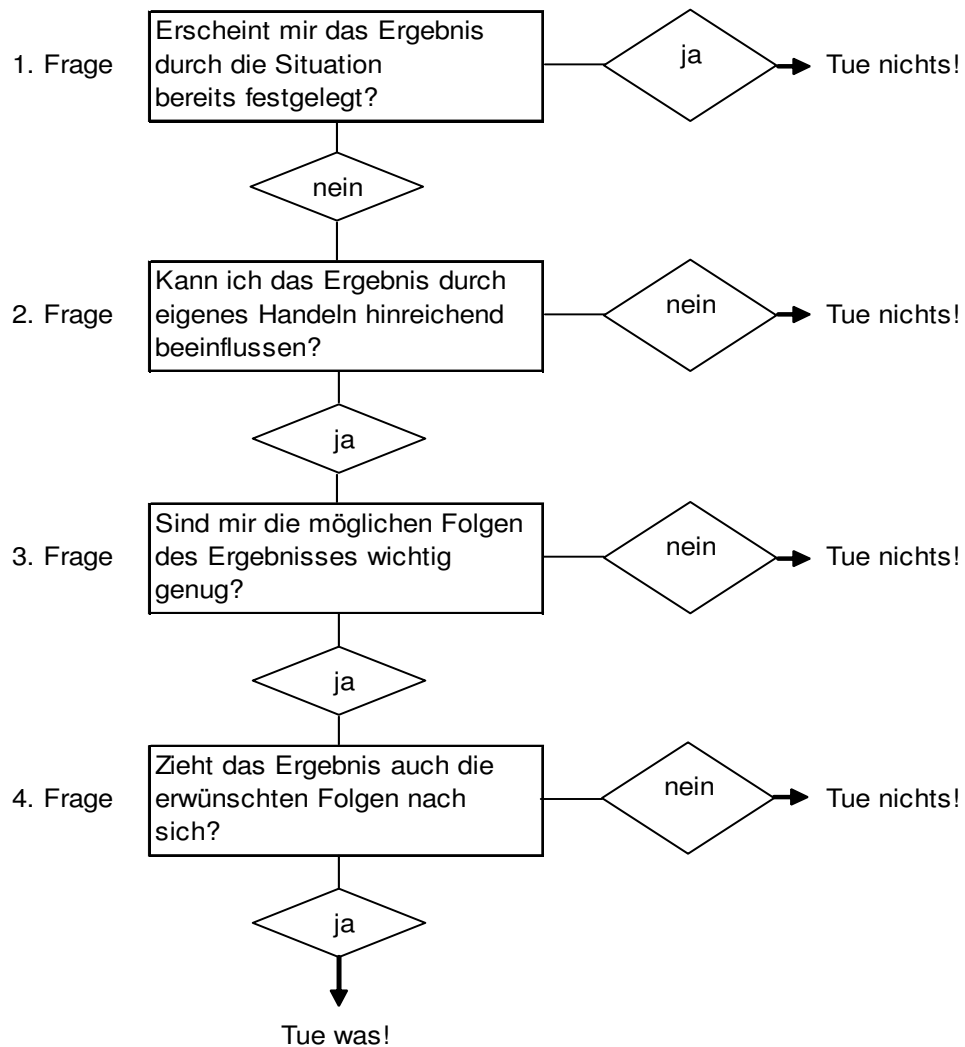
MT zur allgemeinen Förderung des mündlichen Ausdrucks	145
MT zum Simulieren von Gesprächssituationen	151
MT zur Entwicklung des mündlichen Ausdrucks	153

Anlage 1:
Kognitives Motivationsmodell



Kognitives Motivationsmodell nach Heckhausen und Rheinberg
in handlungstheoretischer Darstellung²⁰⁰

²⁰⁰ Vgl. RHEINBERG, F. Motivation. Stuttgart: Kohlhammer, 1997, S. 133.



Die aussagelogische Fassung
des Kognitiven Motivationsmodell nach Heckhausen und Rheinberg²⁰¹

²⁰¹ RHEINBERG, F. – KRUG, S. *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe, 2005, S. 26.

Anlage 2: Fragebögen

Dotazník 1 – žáci ZŠ (kontrolní skupina)

Milý žáci, obracíme se na vás s prosbou, vyplnit následující dotazník.
Vaše názory nám pomohou zlepšit výuku cizího jazyka.
Děkujeme vám za spolupráci!

Zvol pomocí křížku vhodnou odpověď, případně doplň:

☐ dívka ☐ chlapec

1. Do jaké třídy chodíš? Napiš ročník: _____ třída

2. Jak dlouho se učíš ve škole německý jazyk? _____

3. Baví tě hodiny němčiny?

☐ ano ☐ docela ano ☐ moc ne ☐ ne

4. Proč se hlavně učíš německy? Vyber, co je pro tebe nejdůležitější.

- ☐ chci se naučit německy mluvit
- ☐ kvůli známkám
- ☐ kvůli pochvale učitele nebo rodičů
- ☐ jiný důvod (napiš jaký) _____

5. Jak často mluvíš v hodinách němčiny německy?

☐ často ☐ docela často ☐ někdy ☐ málo ☐ vůbec

6. Rozumíš německým otázkám a umíš na ně německy odpovědět?

☐ ano ☐ ne

7. Zhodnot', co už umíš říci německy:

Umíš se představit? ☐ ano ☐ ne

Umíš se zeptat někoho, jak se jmenuje? ☐ ano ☐ ne

Umíš říci, kde bydlíš? ☐ ano ☐ ne

Umíš se zeptat někoho, kde bydlí? ☐ ano ☐ ne

Umíš popsat, jak vypadá tvůj kamarád? ☐ ano ☐ ne

Dokážeš mluvit o své rodině? ☐ ano ☐ ne

Umíš říci, jaké máš koníčky? ☐ ano ☐ ne

Rozumíš, když na tebe někdo mluví pomalu a jednoduše německy?

☐ ano ☐ ne

Rozumíš, když se mluví o základních tématech

(např. o nějaké osobě, o rodině, o nakupování, o blízkém okolí)?

☐ ano ☐ ne

8. Co je pro tebe největší problém, když máš mluvit německy?

- ☐ malá slovní zásoba (chybí mi slovíčka)
- ☐ mám strach, že při mluvení udělám gramatické chyby
- ☐ stydím se mluvit před třídou nebo před učitelem
- ☐ mám strach ze známkování
- ☐ jiný důvod (napíš jaký)_____

**9. Myslíš si, že to, co se učíš v hodinách němčiny,
použiješ i mimo školu?**

- ☐ ano
- ☐ ne

10. Byl(a) jsi se svou třídou v zemi, kde se mluvilo německy?

- ☐ ano
- ☐ ne

Fragebogen 1 – Schüler (Kontrollgruppe)

Liebe Schüler, wir wenden uns an Euch mit der Bitte, den nachfolgenden Fragebogen auszufüllen. Eure Meinungen helfen uns mit, den Fremdsprachenunterricht zu verbessern. Wir danken Euch für die Mitarbeit!

Kreuze die geeignete Antwort an, gegebenenfalls ergänze sie:

☐ Mädchen ☐ Junge

1. In welche Klasse gehst du? Schreib den Jahrgang: _____ Klasse

2. Wie lange lernst du in der Schule Deutsch? _____

3. Machen dir die Deutschstunden Spaß?

☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nicht ☐ nein

4. Warum lernst du vor allem Deutsch? Wähle aus, was für dich am wichtigsten ist.

- ☐ Ich möchte Deutsch sprechen können
☐ Wegen der Noten
☐ Wegen eines Lobes von Lehrer bzw. Eltern
☐ Anderer Grund (schreibe welchen) _____

5. Wie oft sprichst du in den Deutschstunden Deutsch?

☐ oft ☐ ziemlich oft ☐ manchmal ☐ wenig ☐ gar nicht

6. Verstehst du Fragen auf Deutsch und kannst du diese auf Deutsch beantworten?

☐ ja ☐ nein

7. Schätze ein, was du schon auf Deutsch sagen kannst:

- Kannst du dich vorstellen? ☐ ja ☐ nein
Kannst du jemanden fragen, wie er heißt? ☐ ja ☐ nein
Kannst du sagen, wo du wohnst? ☐ ja ☐ nein
Kannst du jemanden fragen, wo er wohnt? ☐ ja ☐ nein
Kannst Du beschreiben, wie dein Freund aussieht? ☐ ja ☐ nein
Kannst du über deine Familie sprechen? ☐ ja ☐ nein
Kannst du sagen, welche Hobby du hast? ☐ ja ☐ nein
Verstehst du, wenn zu dir jemand langsam und einfach Deutsch spricht? ☐ ja ☐ nein

Verstehst du, wenn man über einfache Themen spricht (z.B. über eine Person, über die Familie, über Einkaufen, über die nähere Umgebung)?
☐ ja ☐ nein

8. Was ist für dich das größte Problem, wenn du Deutsch sprechen sollst?

- ☐ Geringer Wortschatz (es fehlen mir die Wörter)
- ☐ Ich habe Angst beim Sprechen grammatische Fehler zu machen
- ☐ Ich habe Hemmungen vor der Klasse oder dem Lehrer zu sprechen
- ☐ Ich habe Angst vor der Benotung
- ☐ Anderer Grund (schreibe welchen)_____

9. Glaubst du, dass du das im Deutschunterricht Gelernte auch außerhalb der Schule anwenden kannst?

- ☐ ja ☐ nein

10. Warst du schon mal mit deiner Klasse in einem deutschsprachigem Land?

- ☐ ja ☐ nein

Dotazník 2 – Učitelé němčiny

Prosíme Vás o vyplnění dotazníku. Dotazník povede k výzkumu motivačních technik, které podporují ústní projev žáků během výuky cizího jazyka.

Děkujeme Vám za spolupráci!

Zvolte pomocí křížku vhodnou odpověď, případně doplňte:

☐ žena ☐ muž

1. Za jak důležitý považujete ústní projev žáků ve vyučování cizích jazyků?

☐ velmi důležitý ☐ důležitý ☐ průměrně důležitý
☐ méně důležitý ☐ nedůležitý

2. Kolik procent průměrně z jedné vyučovací hodiny věnujete ústnímu projevu žáků?

_____ %

3. Kolik procent průměrně z jedné vyučovací hodiny by podle Vás měl být v ideálním případě věnován ústnímu projevu žáků?

_____ %

4. V čem shledáváte hlavní motivaci Vašich žáků k učení cizího jazyka?

zájem osvojit si cizí řeč	_____ %
známky, hodnocení, pochvala učitele	_____ %
jiné (vypište prosím) _____	_____ %
jiné (vypište prosím) _____	_____ %

Součet: 100 %

5. Jestliže vyučujete žáky, kteří dosáhli jazykové úrovně A1, posuďte prosím, jak velká část Vašich žáků může o sobě říci:

„Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb, nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známy.“ _____ % z Vašich žáků

„Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.“ _____ % z Vašich žáků

6. Jestliže vyučujete žáky, kteří dosáhli jazykové úrovně A2, posuďte prosím, jak velká část Vašich žáků může o sobě říci:

„Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnou velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.“

_____ % z Vašich žáků

„Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.“

_____ % z Vašich žáků

7. V čem vidíte příčiny, mají-li Vaši žáci problémy s ústním projevem?

zábrany mluvit _____ %

nedostatečná slovní zásoba _____ %

strach z gramatických chyb _____ %

strach ze známkování _____ %

jiné (vypište prosím) _____ %

jiné (vypište prosím) _____ %

Součet: 100%

8. Myslíte si, že mohou být při ústním projevu žáků v cizím jazyce akceptovány chyby?

☐ ano, protože _____

☐ ano, protože _____

9. V jaké míře používáte ve vyučování:

	často	někdy	zřídka	nepoužívám
obrázek jako výchozí impuls				
videa				
brainstorming				
mindmap				
hádanky				
diskuse				
metodu pro a proti				
interview				
hru s rolemi				
pantomimu				
práce ve skupinách				
práce ve dvojicích				

- 10. Jak nejčastěji uvádíte téma, o kterém mají žáci mluvit?**
- 11. Když chcete aktivovat slovní zásobu žáků k určitému tématu, jaké způsoby volíte?**
- 12. Jakým způsobem nacvičujete nejčastěji s žáky dialog?**
- 13. Jaký způsob volíte, mají-li žáci mluvit o kladech a záporech nějakého tématu?**
- 14. Jakým způsobem nacvičujete s žáky monolog?**
- 15. Která motivační technika, podporující ústní projev žáků, se Vám nejlépe osvědčila?**
- 16. Zprostředkováváte žákům kontakt s cílovou zemí a kulturou (např. přátele k dopisování)?**
☐ ano a sice _____ ☐ ne
- 17. Pořádáte pro žáky výměnné pobyty a výlety do cílové země?**
☐ ano ☐ ne, protože _____

Fragebogen 2 – Lehrer Deutsch als Fremdsprache

Wir bitten Sie diesen Fragebogen auszufüllen.
Der Fragebogen dient zur Untersuchung von Motivationstechniken,
die den mündlichen Ausdruck der Schüler
während des Fremdsprachenunterrichts unterstützen.
Wir danken Ihnen für die Zusammenarbeit!

Kreuzen Sie die geeignete Antwort an, gegebenenfalls ergänzen Sie:

☐ weiblich ☐ männlich

1. Für wie relevant erachten Sie den mündlichen Ausdruck der Schüler im Fremdsprachenunterricht?

- ☐ sehr relevant ☐ relevant ☐ mittelmäßig relevant
☐ weniger relevant ☐ irrelevant

2. Wie viel Prozent der Unterrichtsstunde widmen Sie dem mündlichen Ausdruck der Schüler?

_____ %

3. Welchen Anteil in Prozent sollte Ihrer Meinung nach idealerweise der mündliche Ausdruck der Schüler im Durchschnitt pro Unterrichtsstunde haben?

_____ %

4. Worin sehen Sie die Hauptmotivationsgründe Ihrer Schüler zum Erlernen einer Fremdsprache?

Interesse am Fremdsprachenerwerb	_____ %
Noten, Bewertung, Lob des Lehres	_____ %
andere (schreiben Sie bitte welche)	_____ %
andere (schreiben Sie bitte welche)	_____ %

Insgesamt: 100%

5. Wenn Sie Schüler, die das Referenzsprachniveau A1 erreichen, unterrichten, beurteilen Sie bitte, wie groß der Anteil ihrer Schüler ist, der von sich selber sagen kann:

„Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.“ _____ % Ihrer Schüler

„Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen,
um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben,
wo ich wohne.“ _____ % Ihrer Schüler

6. Wenn Sie Schüler, die das Referenzsprachniveau A2 erreichten, unterrichten, beurteilen Sie bitte, wie groß der Anteil ihrer Schüler ist, der von sich selber sagen kann:

„Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.“ _____ % Ihrer Schüler

„Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.“ _____ % Ihrer Schüler

7. Wenn Ihre Schüler Probleme mit dem mündlichen Ausdruck haben, worin sehen Sie die Ursachen?

Sprechhemmungen	_____ %
mangelnde Vokabelkenntnisse	_____ %
Angst vor grammatischen Fehlern	_____ %
Angst vor Benotung	_____ %
andere (schreiben Sie bitte welche)	_____ %
andere (schreiben Sie bitte welche)	_____ %
Insgesamt: 100%	

8. Sind Sie der Meinung, dass während des Sprechens Fehler akzeptiert werden können?

☐ ja, weil _____

☐ nein, weil _____

9. In welchem Maße benutzen Sie im Unterricht?

Technik/ Sozialform	oft	manchmal	selten	nicht
Bild als Ausgangsimpuls				
Video				
Brainstorming				
Mindmap				
Rätsel				
Diskussion				
Pro und Kontra				
Interview				
Rollenspiel				
Pantomime				
Gruppenarbeit				
Partnerarbeit				

**10. Wie leiten Sie in der Regel ein Thema ein,
worüber die Schüler sprechen sollen?**

**11. Wenn sie den Wortschatz der Schüler zu einem bestimmten
Thema aktivieren wollen, welche Methode wählen Sie?**

12. Wie üben Sie am häufigsten mit den Schülern den Dialog?

**13. Welche Vorgehensweise wenden Sie an, wenn die Schüler
über Vor- und Nachteile eines Themas sprechen sollen?**

14. Wie üben Sie mit den Schülern den Monolog?

15. Welche Motivierungstechnik, die den mündlichen Ausdruck unterstützt, schätzen sie als wirksamste ein?

16. Vermitteln Sie den Schülern einen Kontakt mit dem Zielsprachenland und seiner Kultur (z.B. Brieffreund)?

☐ ja und zwar _____ ☐ nein

17. Veranstellen Sie Austauschprogramme und Exkursionen ins Zielsprachenland?

☐ ja ☐ nein, weil _____

Dotazník 3 – žáci ZŠ (testovací skupina)

Zvol pomocí křížku vhodnou odpověď, případně doplň:

☐ dívka ☐ chlapec

1. Proč se hlavně učíš německy? Vyber, co je pro tebe nejdůležitější.

- ☐ chci se naučit německy mluvit
- ☐ kvůli známkám
- ☐ kvůli pochvale učitele nebo rodičů
- ☐ jiný důvod (napiš jaký)_____

2. Baví tě hodiny němčiny?

☐ ano ☐ docela ano ☐ moc ne ☐ ne

3. Jak často jsi byl(a) vyvoláván(a)?

☐ velmi často ☐ často ☐ dostatečně ☐ málo ☐ vůbec ne

4. Jak často jsi mluvil(a) v hodinách němčiny německy?

Zkus odhadnout v minutách:

_____ min za hodinu

5. Jak často mluvila v hodině učitelka?

Zkus odhadnout v minutách:

_____ min za hodinu

6. Baví tě mluvit německy?

☐ ano ☐ ne

7. Měl(a) jsi chuť se k tématům v hodině německy vyjádřit a odpovídat na otázky?

☐ ano ☐ docela ano ☐ moc ne ☐ ne ☐ vůbec

8. Přišlo ti těžké mluvit v hodinách německy?

☐ ano ☐ ne

9. Co je pro tebe největší problém, když máš mluvit německy?

- ☐ malá slovní zásoba (chybí mi slovíčka)
- ☐ mám strach, že při mluvení udělám gramatické chyby
- ☐ stydím se mluvit před třídou nebo před učitelkou
- ☐ mám strach ze známkování
- ☐ jiný důvod (napíš jaký)_____
- ☐ žádný problém nemám

10. Jak velký jsi měl(a) strach, že uděláš chybu nebo že řekneš něco špatně?

- ☐ velmi velký ☐ velký ☐ trochu ☐ malý ☐ žádný

11. Byla ti nabídnuta pomoc, když ti z nějakého důvodu nešlo mluvit?

- | | | |
|---------------------|------------------------------|-----------------------------|
| ze strany spolužáků | <input type="checkbox"/> ano | <input type="checkbox"/> ne |
| ze strany učitelky | <input type="checkbox"/> ano | <input type="checkbox"/> ne |

12. Rozuměl(a) jsi německým otázkám v hodinách němčiny a uměl(a) jsi na ně německy odpovědět?

- ☐ ano ☐ někdy ☐ ne

13. Myslíš si, že to, co se učíš v hodinách němčiny, použiješ i mimo školu?

- ☐ ano ☐ ne

Fragebogen 3 – Schüler (Untersuchungsgruppe)

Kreuze die geeignete Antwort an, gegebenenfalls ergänze sie:

☐ Mädchen ☐ Junge

1. Warum lernst du vor allem Deutsch? Wähle aus, was für dich am wichtigsten ist.

- ☐ Ich möchte Deutsch sprechen können
☐ Wegen der Noten
☐ Wegen eines Lobes von Lehrern bzw. Eltern
☐ Anderer Grund (schreibe welchen) _____

2. Machten dir die Deutschstunden Spaß?

☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nicht ☐ nein

3. Wie oft wurdest du drangenommen?

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ausreichend ☐ wenig ☐ überhaupt nicht

4. Wie oft hast du in der Stunde Deutsch gesprochen?

Versuche in Minuten abzuschätzen:

Min. pro Stunde

5. Wie oft hat in der Stunde die Lehrerin gesprochen?

Versuch in Minuten abzuschätzen:

Min. pro Stunde

6. Macht es dir Spaß Deutsch zu sprechen?

☐ ja ☐ nein

7. Hattest du Lust, sich zu den Themen in der Stunde auf Deutsch zu äußern und auf Fragen zu antworten?

☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nicht ☐ nein ☐ überhaupt nicht

8. Fiel es dir schwer, im Unterricht Deutsch zu sprechen?

☐ ja ☐ nein

**9. Was ist für dich das größte Problem,
wenn du Deutsch sprechen sollst?**

- ☐ Geringer Wortschatz (es fehlen mir die Wörter)
- ☐ Ich habe Angst, beim Sprechen grammatische Fehler zu machen
- ☐ Ich habe Hemmungen vor der Klasse
oder dem Lehrer zu sprechen
- ☐ Ich habe Angst vor der Benotung
- ☐ Anderer Grund (schreib welchen) _____
- ☐ Ich habe kein Problem

**10. Wie viel Angst hattest du, einen Fehler zu machen
oder etwas Falsches zu sagen?**

- ☐ sehr viel ☐ viel ☐ etwas ☐ wenig ☐ gar keine

**11. Wurde dir Hilfe angeboten, wenn es dir aus irgendeinem
Grund nicht gelang zu sprechen?**

- vonseiten der Mitschüler ☐ ja ☐ nein
vonseiten der Lehrerin ☐ ja ☐ nein

**12. Hast du die Frage auf Deutsch in der Deutschstunde
verstanden und konntest sie auf Deutsch beantworten?**

- ☐ ja ☐ manchmal ☐ nein

**13. Glaubst du, dass du das im Deutschunterricht Gelernte
auch außerhalb der Schule anwenden kannst?**

- ☐ ja ☐ nein

Anlage 3:
Motivierungstechniken
für Lehrer

1. Techniken zur allgemeinen Förderung des mündlichen Ausdrucks

1. Bezeichnung der Technik: Kettenübungen

Sozialform: Plenum (Lehrer)

Didaktisches Ziel: Üben des Sprechflusses

Kettenübung: Kofferpacken²⁰²

Vorgehen: Die Schüler sitzen im Kreis, ein Schüler fängt an: „Ich packe meinen Koffer und nehme eine Hose mit.“ Ein anderer Schüler wiederholt das Gesagte und knüpft an: „Ich packe meinen Koffer und nehme eine Hose und einen Rock mit.“ Dann setzt der nächste Schüler fort. Der Satz wird immer länger. Wer einen Fehler macht, scheidet aus. Pädagogisch sinnvoller erscheint es aber, wenn er noch eine Möglichkeit zum Wiederholen bekommt, wobei ihm die anderen Mitspieler helfen können.

Kettenübung: Ein Schiff legt an²⁰³

Vorgehen: Die Vorgehensweise ist die gleiche wie beim „Kofferpacken“ nur der Satz lautet hier: „Es kommt ein Schiff mit Bananen beladen“. „Es kommt ein Schiff mit Bananen und Apfelsinen beladen.“ usw.

Eine schwierigere Variante dieses Spiel ist, dass die Schüler nur Worte sagen dürfen, die mit gleichen Buchstaben anfangen („Es kommt ein Schiff mit Mandarinen, Marmeladen, Mandeltorten und Mäusen beladen.“). Nach einer bestimmten Anzahl von genannten Gegenständen wird der Buchstabe geändert.

²⁰² Vgl. SPIER, A. *Mit Spielen Deutsch lernen*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor, 1992, S.46.

²⁰³ Vgl. VALDROVÁ, J. Jazykové hry (nejen) pro němčinu (I). In: *Cizí jazyky*. 1997/1998, 41, 5-6, S. 91.

Kettenübung: Menschenbeschreibung, Gesichtsbeschreibung, Monsterbeschreibung

Vorgehen: Die Schüler sitzen im Kreis, außer einem, der in der Mitte des Kreises sitzt und ein großes Blatt Papier und einen Stift hat.

Die Schüler fangen an, eine Person, ein Gesicht oder ein ausgedachtes Monster zu beschreiben. Der „Maler“ hat die Aufgabe, das Gesagte zu zeichnen. Da sich alle Beschreibungen immer wiederholen, hat er genug Zeit zum Zeichnen. Z.B.: „Er ist groß“, „Er ist groß und hat langes Haar“, „Er ist groß, hat langes Haar und trägt eine Brille“ usw.

Kettenübung: Was siehst du?²⁰⁴

Vorgehen: Ein großes Bild mit vielen abgebildeten Gegenständen – gut geeignet sind dafür sogenannte „Wimmelbilder“ (z.B. LOHFERT, W. – SHERLING, T. *Wörter-Bilder-Situationen*. Berlin: Langenscheidt, 2007) – wird sichtbar in der Klasse präsentiert.

Die Schüler sollten im schnellen Tempo die Gegenstände oder Sachverhalte nennen, die sie schon kennen. Es sollte kein Begriff wiederholt werden.

Kettenübung: Aktionskette

Vorgehen: Die Aktionskette hat die gleiche Vorgehensweise wie das „Kofferpacken“, konzentriert sich aber auf Tätigkeiten. Die Schüler beschreiben nacheinander eine Situation oder einen Vorgang, wie z. B. einkaufen, kochen, wie sieht mein Morgen aus, was mache ich am Nachmittag,

²⁰⁴ Vgl. SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 73.

den Tag beschreiben. Es können lustige Zusammenhänge entstehen, da sich alle Schüler an der Beschreibung beteiligen.

Vorteile der Kettenübungen: Die Kettenübungen haben den Vorteil, dass man sie mit unterschiedlichem Wortschatz spielen kann. Deshalb sind sie bereits ab dem Referenzsprachniveau A1 verwendbar.

Die Substantive können um Adjektiva erweitert werden, damit die Adjektivdeklinaton im Akkusativ beim „Kofferpacken“ und Dativ im „Ein Schiff legt an“ geübt wird.

Die Spielvariante: „Ich fahre nach Berlin mit einem Pullover, zwei Hosen, drei Röcken...“ eignet sich zum Üben der Zahlen, Pluralformen und Substantivbildung im Dativ.

Bei jüngeren Schülern ist es ratsam, dass sie die „einzupackenden“ Sachen auch durch Gesten andeuten, da die Worte so für sie besser zu merken sind.

2. Bezeichnung der Technik: Brainstorming

Sozialform: Lehrer - Plenum

Didaktisches Ziel: möglichst viele Ideen aktivieren und sammeln

Vorgehen: Brainstorming kann man als Starthilfe für schwierige Lernsequenzen ansehen. Es wird ein Thema, eine Problemstellung oder ein Stichwort genannt, zu dem die Schüler möglichst viele Ideen reinrufen sollen. Die Schüler sollten schnell und ohne Wortmeldung und Reihenfolge sprechen. Alle Äußerungen werden akzeptiert. Es ist ratsam, die Ideen als Stichworte an der Tafel zu notieren. Grundannahme ist, dass man unter vielen Ideen wählen können muss, um eine gute Idee zu finden.

Vorteile: Mit Brainstorming ist es möglich, in kurzer Zeit einen größeren Wortschatz zu reaktivieren. Auch möglich auf Referenzsprachniveau A1.

3. Bezeichnung der Technik: Ideensalat²⁰⁵

Sozialform: Einzelarbeit, Gruppenarbeit

Didaktisches Ziel: Gedanken sammeln, auswerten, vortragen

Vorgehen: Ideensalat ist eine Form des Brainstormings. Das Auswerten von gesammelten Ideen wird aber nur durch Schüler ausgeführt.

Zunächst erhält jeder Schüler ein leeres Blatt Papier, das in mehrere große Abschnitte unterteilt ist. Es müssen so viele Abschnitte sein, wie Impulse vorgegeben oder Fragen gestellt werden. Zu jedem Impuls bzw. jeder Frage schreibt der Schüler in den vorgegebenen Abschnitt den dazugehörigen Wortschatz, seine Ideen usw.

Die Blätter werden dann eingesammelt, aufeinander gelegt und so zerschnitten, dass die Abschnitte mit Ideen zum Impuls A auf einem Stapel liegen, die Abschnitte mit Einfällen zum Impuls B auf einem zweiten Stapel usw.

Die Schüler werden in Gruppen geteilt, jede Gruppe befasst sich mit einem Stapel. Sie sortieren, kategorisieren und ordnen die Ideen. Sie können sie auch auf ein Papier kleben.

Danach präsentieren die Gruppen untereinander die Ergebnisse. Es kann darüber diskutiert werden, welche Ideen die Schüler besser finden und welche nicht.

Eine Variante besteht darin, dass die Schüler kein leeres Blatt bekommen, sondern farbige Kärtchen. Es muss den Schülern klar gemacht werden, welche Farbe für welche Frage zu benutzen ist. Am Ende des Ideensammelns werden die Kärtchen nach ihrer Farbe eingesammelt.

Vorteile und Nachteile: Die Tatsache, dass die Schüler selber die Ideen sortieren, kategorisieren und ordnen können, führt sie zu höherer

²⁰⁵ Vgl. PETERSEN, W.H. *Kleines Methoden-Lexikon*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, 2005, S. 155.

Verantwortlichkeit. Sie fühlen sich ernst genommen, was wiederum auf die Motivation einen positiven Einfluss hat. Ein weiterer Vorteil, der aber auch wie ein Nachteil angesehen werden könnte, besteht darin, dass die Ideen anonym eingesammelt werden. Das könnte dazu führen, dass sich manche Schüler bei der Präsentation mehr äußern werden, es könnte aber auch dazu führen, dass manche Schüler beim Ideensammeln nicht aktiv mitarbeiten werden.

4. Bezeichnung der Technik: Blitzlicht²⁰⁶

Sozialform: Lehrer - Plenum

Didaktisches Ziel: zu einer Frage Stellung beziehen

Vorgehen: Der Lehrer stellt den Schülern eine Frage. Er könnte nach dem momentanen Befinden der Schüler fragen oder inwieweit sie das momentane Gesprächs- bzw. Stundenthema interessiert.

Jeder Schüler spricht nur ganz kurz oder antwortet nur mit einem Wort.

Alle sprechen ihre eigene Meinung aus, niemand beruft sich nur auf den Vorredner. Es gibt keine Diskussion, bevor nicht alle ihrer Meinung geäußert haben.

Vorteile: Auch möglich auf Referenzsprachniveau A1.

Nachteile: Das Blitzlicht ist eher für kleinere Gruppen geeignet, da in größeren Gruppen der Überblick über die vielen Meinungen leicht verloren gehen kann.

5. Bezeichnung der Technik: Fantasiereisen²⁰⁷

Sozialform: Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum

Didaktisches Ziel: über ein Bild sprechen

²⁰⁶ Vgl. PETERSEN, W.H. *Kleines Methoden-Lexikon*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, 2005, S. 47.

²⁰⁷ Vgl. PETERSEN, W.H. *Kleines Methoden-Lexikon*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, 2005, S. 227.

Vorgehen: Eine Fantasiereise kann man entweder am Anfang oder zum Ende der Stunde einordnen.

Die Schüler sollen sich entspannen und die Augen schließen. Der Lehrer ist in der Rolle eines Reiseleiters, er erzählt ruhig und langsam in der Fremdsprache. Er soll die Schüler direkt ansprechen, damit jeder Schüler sich einbezogen fühlen kann. Er kann dabei eine CD mit Musik oder passenden Geräuschen (Wald, Meer usw.) benutzen.

Danach werden die Schüler wieder in die Realität zurückgeholt. Der Lehrer hebt langsam seine Stimme. Die Schüler dehnen sich und atmen tief durch.

Danach folgt die Auswertungsphase, in der die Schüler erzählen, wie sie sich gefühlt haben. Hierbei könnte die Technik *Blitzlicht* (4) in der Fremdsprache benutzt werden. Danach sprechen die Schüler in der Muttersprache.

Vorteile: Nicht nur die Fantasie, Kreativität und Entspannung wird gefördert. Man fördert auch das soziale Lernen, da die Schüler die Gefühle der anderen Schüler respektieren.

Für das Fremdsprachenlernen ist es sehr vorteilhaft, dass die Schüler ihre imaginierten Bilder in Verbindung mit der Fremdsprache erleben. Die Sprache wird, da keine wortwörtliche Übersetzung stattfindet, vielmehr unmittelbar erlebt.

Die Fantasiereisen sind in ihrem Motivangebot fast unbegrenzt.

Nachteile: Die älteren Schüler könnten die Fantasiereisen schon von früher kennen. Weiterhin müssen die Themen passend gewählt sein, sonst haben die Fantasienreisen nicht ihren Effekt.

2. Techniken zum Simulieren von Gesprächssituationen

6. Bezeichnung der Technik: Rollenspiel²⁰⁸

Sozialform: Partnerarbeit

Didaktisches Ziel: Situationen sprachlich bewältigen

Vorgehen: Für das Rollenspiel sind Rollenkarten vorzubereiten. Diese Karten enthalten die Beschreibung der Situation: Zeit, Ort, Eigenschaften der Person, ihre Einstellung zum Problem, Beziehungen zu anderen Personen. Es sollen vor allem solche Situationen gewählt werden, in denen sich die Schüler real befinden könnten. Deshalb ist es auch ratsam, die Schüler direkt nach Situationen zu fragen, die sie gerne spielen möchten.

Die Schüler bekommen Zeit zum Einüben des Gesprächs. Sie können sich auch vorher notwendige Requisiten in die Schule mitbringen. Während das Rollenspiel gespielt wird, sind die anderen Schüler Zuschauer, danach sollte eine Auswertungsphase folgen.

Variante: Ein Rollenspiel kann auch in der Gruppe stattfinden. Am Anfang wird eine Situation festgelegt. Zur Inspiration wird hier ein Beispiel für fortgeschrittenes Referenzsprachniveau präsentiert, das jedoch variiert werden kann:

„Die Eltern sind zu einem Kurzurlaub am Wochenende verreist. Ihr seid Freitag Abend, Samstag und Sonntag allein zu Hause und könnt machen, was ihr wollt. Ihr müsst auf jeden Fall eine Reihe von Aufgaben erledigen, die ihr untereinander verteilen müsst. Dabei spielt natürlich eine Rolle, wer wann kann und wer wozu Lust hat.“²⁰⁹

²⁰⁸ Lehrerbefragung.

²⁰⁹ BOLTE, H. Fremde Zungenschläge – Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, S. 13.

Die Schüler müssen eine Lösung mit der Zustimmung aller Gruppenmitglieder finden.

Vorteile: Rollenspiele bereiten die Schüler auf Alltagssituationen vor.

Nachteile: Mehr für fortgeschrittene Schüler geeignet.

7. Bezeichnung der Technik: Zickzack-Gespräch²¹⁰

Sozialform: Partnerarbeit, Plenum

Didaktisches Ziel: freies Sprechen, genaues Zuhören, reagieren können

Vorgehen: Beim Zickzack-Gespräch geht es um eine schwierigere Version des Rollenspiels. Die Schüler bekommen ihre Rollenbeschreibung mit genaueren Informationen. Die Informationen auf den Karten sind jedoch unterschiedlich, sodass das Problem erst im Gespräch deutlich wird.

Die Gesprächspartner bekommen Zeit, über ihre Rollen nachzudenken. Danach spielen sie ihren Dialog vor den anderen Schülern.

Vorteile: Die Schüler müssen die ganze Zeit genau zuhören und angemessen reagieren. Wie das Gespräch enden wird, ist offen, es können unerwartete Wendungen auftreten. Diese direkte Interaktion wird von den anderen Schülern (Zuhörern) sehr aufmerksam verfolgt.

Nachteile: Zickzack-Gespräche sind nur für fortgeschrittene Gruppen geeignet.

²¹⁰ Vgl. ZIEBELL, B. *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Fernstudieneinheit 32. München: Goethe Institut, 2002, S. 77.

3. Techniken zur Entwicklung des mündlichen Ausdrucks

8. Bezeichnung der Technik: Clustering²¹¹

Sozialform: Einzelarbeit, Gruppenarbeit / Partnerarbeit

Didaktisches Ziel: möglichst viele Ideen aktivieren und sammeln

Vorgehen: Clustering ist dem Mindmapping verwandt. Diese Technik versucht in einer einfachen Weise die Gedanken zu visualisieren. Im Fremdsprachenunterricht wird durch Clustering das bekannte Vorwissen von Schülern reaktiviert.

Jeder Schüler schreibt in die Mitte eines leeren Blattes einen Begriff, über den vorher abgestimmt wurde und über den man später sprechen will. Um diesen Begriff herum malt der Schüler einen Kreis. Dies ist der Kern des Clusters.

Der Schüler sollte die Gedanken spontan kommen lassen. Jede Idee wird wieder eingekreist und durch einen Strich mit dem Kern oder der vorherigen Idee verbunden. Wenn eine Assoziationskette nicht weitergeht, sollte der Schüler eine neue anfangen.

Nach zirka fünf Minuten werden die angefertigten Cluster eingesammelt und z.B. an eine Wand geheftet. Die Schüler präsentieren kurz ihre Cluster, die Clusters können verglichen werden, durch Farben kann die Wichtigkeit einiger Begriffe hervorgehoben werden. Die Schüler können dann zusammen aus allen einzelnen Cluster ein gemeinsames bilden. Dieses wird dann in der Klasse ausgestellt.

Nachdem das Thema, über das ein Cluster erstellt wurde, in den nachfolgenden Stunden inhaltlich bearbeitet worden ist, könnte man mit dem Cluster weiterarbeiten, es erweitern, Begriffe streichen usw.

Vorteile: Clustering kann man bereits ab Referenzsprachniveau A1 einsetzen. Das Thema muss sich nach dem bekannten Wortschatz richten, so können die

²¹¹ Vgl. PETERSEN, W.H. *Kleines Methoden-Lexikon*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, 2005, S. 56.

Schüler z.B. zum Thema „Tiere“ Tiernamen schreiben, was die Tiere fressen, was sie produzieren usw. Fortgeschrittene können auch schreiben, wo die Tiere leben.

Die Schüler präsentieren dann ihre Cluster mit einfachen Sätzen, wie z.B.: „Hier ist eine Katze, ein Hund...“, „Kühe geben Milch, Hühner legen Eier...“.

9. Bezeichnung der Technik: Mind Mapping²¹²

Sozialform: Gruppenarbeit

Didaktisches Ziel: ein Thema vielseitig bearbeiten

Vorgehen: An der Erstellung einer Mindmap sollten die Schüler normalerweise maximal zehn Minuten arbeiten, am besten in Gruppen. Die gemeinsame Auswertung sollte länger als die Erstellungsphase dauern.

Die Schüler assoziieren anhand eines Begriffs, eines Problems, eines Themas usw. Die assoziierten Begriffe können die Schüler zunächst auf einzelne Karten oder auf ein Blatt Papier schreiben. Danach erstellen sie eine netzartige Zeichnung. Dabei können die Begriffe auf Strichen (Ästen) geschrieben werden, d.h. ein „logischer Baum“ entsteht. Die Begriffe können zusätzlich auch noch einmal eingekreist und dann durch Striche einander zugeordnet werden. Übriggebliebene Begriffe, die nicht in das Netz eingeordnet werden können, werden an der Seite notiert.

Mit Hilfe der Mindmap können die Gruppen untereinander kommunizieren, ihre Mindmaps präsentieren, vergleichen und auswerten. Man kann auch Paare bilden, wobei jeder Partner aus einer anderen Gruppe kommt. Jeder präsentiert dem Partner seine Mindmap und dieser kann z.B. fragen: „Was war deine Idee?“, „Was ist für dich am wichtigsten?“, „Was gefällt dir am meisten?“.

Vorteile: Mit Hilfe der Mindmap ist es für die Schüler leichter, sich zu äußern.

²¹² Vgl. PETERSEN, W.H. *Kleines Methoden-Lexikon*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, 2005, S. 204.

Nachteile: Bei der Parallelarbeit kann die Konzentration leicht beeinträchtigt werden. Dieses kann man durch gut gewählte und interessante Themen für das Mindmapping verhindern oder auch damit, dass man die Schüler animiert das, was sie selber geschrieben haben, überzeugt zu präsentieren. Deshalb ist die Erstellung von Mindmaps in kleineren Gruppen ratsam, wo wirklich jeder seine Gedanken einbringen kann.

10. Bezeichnung der Technik: Wortsalat²¹³

Sozialform: Einzelarbeit, Gruppenarbeit

Didaktisches Ziel: Geschichte erzählen

Vorgehen: Der Lehrer schreibt auf Papierzettel Stichpunkte einer Geschichte. Die Schüler ordnen die Papierzettel so, dass daraus eine Geschichte entsteht. Es ist sicher, dass mehrere Varianten der Geschichte entstehen. In kleinen Gruppen (3-4 Schüler) wird dann die Geschichte erzählt. Am Ende wird im Plenum festgestellt, wie viele unterschiedliche Geschichten entstanden sind.

Vorteile: Wenn die Stichwörter auf einzelnen Kärtchen geschrieben sind, können die Schüler mit ihnen hin- und herschieben, was das Entstehen der Geschichte erleichtert. Das Präsentieren der Geschichte in einer kleinen Gruppe baut Sprechhemmungen ab.

11. Bezeichnung der Technik: Woran denkt er/sie?

Sozialform: Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum

Didaktisches Ziel: über ein Bild sprechen

Vorgehen: Die Schüler schauen sich ein Foto oder ein Bild mit einer Person an und stellen Vermutungen an, woran die Person auf dem Bild gerade denkt. Dieses kann in der ersten Person Singular erfolgen (auch mit Änderung der Stimme) oder in der dritten Person, wenn die Schüler schon Nebensätze beherrschen.

Vorteil: Die Fantasie wird gefördert. Die Schüler fühlen sich in andere Personen hinein und sprechen dann aus der Position der anderen Person, wodurch ein Abstand zu dem Gesagten gewonnen wird.

12. Bezeichnung der Technik: In der Galerie

Sozialform: Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum

Didaktisches Ziel: über ein Bild sprechen

Vorgehen: Die Schüler können entweder eine Galerie besuchen, betrachten Bilder aus dem Kunstunterricht oder Bildreproduktionen, die der Lehrer mitbringt. Am geeignetsten sind dabei abstrakte Bilder.

Die Schüler können erzählen, welche Bilder ihnen am meisten gefallen haben, können die Stimmung des Malers einschätzen, als er das Bild gemalt hat, usw.

Variante: Musik hören oder kurze Filme ansehen, die kommentiert werden.

Vorteil: Es wird ein Bezug zum realen Leben geschaffen.

Nachteil: Diese Technik ist zeitlich aufwendig.

13. Bezeichnung der Technik: Wer ist er/sie?

Sozialform: Plenum

Didaktisches Ziel: erraten, was auf einem Bild dargestellt ist

Zu dieser Technik eignen sich nur einige Bilder. Die Schüler sehen nicht das ganze Bild auf einmal, sondern nur einen Ausschnitt. Sie überlegen, wer auf dem Bild ist, was der Mensch macht, wo er sich befindet usw. Danach wird ein weiteres Stück von dem Bild gezeigt, wobei die meisten Ansichten sich wohl als falsch herausstellen werden. Die Schüler äußern weitere Vermutungen. Danach wird wieder ein Stück gezeigt usw.

Vorteile: Diese Technik beinhaltet einen Überraschungseffekt und erwartet von den Schülern, dass sie verschiedene Vorschläge machen. Sie ist auch auf dem Referenzsprachniveau A1 einsetzbar.

²¹³ Lehrerbefragung.

14. Bezeichnung der Technik: Was ist es?

Sozialform: Partnerarbeit

Didaktisches Ziel: erraten, was auf einem Bild dargestellt ist

Vorgehen: Eine mögliche Variante zur Technik 13. Die Technik besteht darin, dass ein Bild schrittweise gemalt wird. Die Schüler raten, was auf dem endgültigen Bild zu sehen sein wird. Diese Variante kann als Partnerarbeit stattfinden.

15. Bezeichnung der Technik: Frage- und Antwortspiel²¹⁴

Sozialform: Schüler, Plenum

Didaktisches Ziel: Frage stellen können

Vorgehen: Ein Schüler bekommt eine Karte mit einer Frage. Er beantwortet die Frage laut (z.B. „Im Winter.“). Andere Schüler versuchen, die Frage auf der Karte zu erraten („Wann hast du Geburtstag?/ Wann ist Weihnachten?“ usw.).

Eine andere Möglichkeit ist, dass die Frage entweder vom Lehrer oder einem Schüler dem Schüler zugeflüstert wird, der die Frage beantwortet. Die anderen Schüler müssen die Frage erraten.

Vorteile: Diese Technik fordert die Schüler zu verschiedenen Fragebildungen heraus.

²¹⁴ Vgl. SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 124f.

16. Bezeichnung der Technik: Frage- und Antwortspiel 2²¹⁵

Sozialform: Einzelarbeit, Plenum

Didaktisches Ziel: Frage stellen können

Vorgehen: Die Schüler bekommen Kärtchen, auf die sie einen Satz mit ihrem Lieblingessen, Lieblingsfilm, Lieblingsmusik oder Lieblingswunsch schreiben. Die Kärtchen werden eingesammelt und gemischt. Jeder Schüler zieht ein Kärtchen. Dann gehen alle in der Klasse herum und fragen anhand des Geschriebenen: „Isst du gern...? / Hörst du gern...? / Möchtest du...? Wünschst du dir...?“

Vorteile: Die gestellte Frage wiederholt sich zwar (wenn nur eine Lieblingssache geschrieben wurde), da aber nach einer persönlichen Sache gefragt wurde, steigert das die Frageintention. Diese Technik ist auch auf dem Referenzsprachniveau A1 einsetzbar (Lieblingessen, Lieblingsmusik).

17. Bezeichnung der Technik: W-Fragen stellen²¹⁶

Sozialform: Gruppenarbeit, Plenum

Didaktisches Ziel: Frage stellen können

Vorgehen: Eine Gruppe von 3 bis 5 Schülern verlässt die Klasse. Die anderen Schüler einigen sich auf einen Gegenstand, der in der Klasse ist und der erraten werden muss.

Danach kommt die Rate-Gruppe wieder herein und muss mit Hilfe von maximal 10 W-Fragen (z.B. Wer...? Wo...? Wie...?) den Gegenstand erraten.

Vorteile: Diese Technik unterstützt durch eine spielerische Form Fragebildungen und Antworten.

²¹⁵ Ebd.

²¹⁶ Ebd. S. 103.

18. Bezeichnung der Technik: Pantomime

Sozialform: Einzelarbeit, Plenum

Didaktisches Ziel: das Vorgestellte richtig benennen

Vorgehen: Es werden Bild- oder Wortkarten mit Verben vorbereitet. Ein Schüler bekommt vom Lehrer eine Karte und kann kurze Zeit überlegen, wie er die Tätigkeit darstellen wird.

Er spielt dann stumm die Tätigkeit vor. Die anderen Schüler stellen ihm Fragen im Präsens oder im Perfekt, z.B. „Schläfst du?“. Der Pantomime antwortet und wenn die Schüler es nicht erraten haben, spielt er weiter. Die Schüler können auch den Lehrer fragen, da er die Karte gesehen hat, und dabei die 3. Person Singular benutzen: „Schläft er?“.

Der Schüler, der die Tätigkeit als erster errät, bekommt die nächste Bild- oder Wortkarte.

Variante: Es können zwei Gruppen gegeneinander spielen. Wer die Tätigkeit errät, bekommt die Karte für seine Gruppe.

Vorteile: Die Pantomime fördert die Kreativität der Schüler. Man kann sie beim Einüben eines neuen Wortschatzes anwenden, was zu seiner schnelleren Aneignung führt. Auch im Referenzsprachniveau A1 einsetzbar.

19. Bezeichnung der Technik: Warum?

Sozialform: Partnerarbeit (oder auch Plenum als Kettenübung)

Didaktisches Ziel: Nebensätze ergänzen können

Vorgehen: Der Lehrer bereitet Kärtchen mit Hauptsätzen vor und fügt nur eine Konjunktion an, z.B.: „Ich habe gute Laune, weil...“, „Ich bin schlecht gelaunt, weil...“, „Ich mag den Sommer, weil...“.

Die Schüler ziehen ein Kärtchen und führen die Sätze selber zu Ende.

Der Schüler, der an der Reihe ist, kann auch das Kärtchen erst dem Partner/Nachbarn zeigen, damit dieser eine Frage stellen kann: „Ich habe gute

Laune, weil...“ – „Warum hast du gute Laune?“ – „Ich habe gute Laune, weil ich Deutsch habe.“

Vorteile: Automatisierung der Bildung von Nebensätzen.

20. Bezeichnung der Technik: Instruktionsaufgabe²¹⁷

Sozialform: Partnerarbeit

Didaktisches Ziel: mit Fragen etwas erfahren

Vorgehen: Eine Instruktionsaufgabe besteht darin, dass ein Partner (A) einem anderen Partner (B) Anweisungen gibt, nach denen der Partner (B) etwas einzeichnen, basteln oder bauen soll.

Der Partner A verfügt über ein Bild oder Foto, welches Partner B nicht sehen kann. Partner A gibt dem Partner B Anweisungen, die er präzisiert, wenn es nötig sein sollte. Partner B darf aber auch nachfragen. Es könnte sich z.B. um eine Lego-Konstruktion handeln. Eine weitere Möglichkeit ist, dass der Partner A über einen Stadtplan verfügt und der Partner B nur einen unvollständigen Stadtplan zur Verfügung hat. In diesen Stadtplan sollte er nach den Anweisungen einige Gebäude einzeichnen.

Vorteile: Die ungleiche Informationsverteilung ist wesentlich realitätsnäher und daher mehr motivierend.

21. Bezeichnung der Technik: Partnerübungen nach dem Prinzip „Schiffe versenken“

Sozialform: Partnerarbeit

Didaktisches Ziel: mit Fragen etwas erfahren

²¹⁷ Vgl. BOLTE, H. Fremde Zungenschläge – Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1996, 14, S. 14.

Vorgehen: Bei diesen Partnerübungen geht es darum, dass jeder Partner über andere Informationen verfügt. Entweder bekommen die Schüler vom Lehrer vorbereitete Zettel oder stellen diese anhand von Vorgaben selber her.

Die Instruktionen können so aussehen²¹⁸:

1. Zeichne zwei Schulen in dein Heft.
2. Zeichne folgende Schulräume in eine der beiden Schulen: Klasse, Sporthalle, Toilette, Cafeteria, Ausgang usw.
3. Stelle Ja-/Nein-Fragen (z.B.: „Sind die Toiletten im ersten Stock?“)
4. Jeder fragt bis der Andere mit „nein“ antwortet.
5. Wer als erster alle Räume des anderen lokalisiert, hat gewonnen.

Diese Partnerübung kann auch so aussehen, dass ein Schüler die Informationen hat, z.B. einen Stundenplan, ein Kinoprogramm usw. Der andere Schüler fragt nach und macht sich Notizen in seinem leeren Stundenplan, Kalender usw.

Vorteile: Die Schüler schätzen vor allem den spielerischen Charakter dieser Übungen, dabei sind die Fragen, die gestellt werden müssen, sehr realitätsnah.

22. Bezeichnung der Technik: Partnerinterview

Sozialform: Partnerarbeit

Didaktisches Ziel: Fragen stellen, etwas erfahren, Fragen beantworten

Vorgehen: Das Partnerinterview kann zum Thema der Unterrichtsstunde stattfinden. Die Schüler können aber auch Fragen zu Themen stellen, die sie gerade interessieren. Sie sollten vorher Zeit bekommen, um sich Stichpunkte zu den Fragen zu notieren. Bei dem Interview sollten W-Fragen gestellt werden, damit die Antworten nicht nur aus ja und nein bestehen. Wenn mit den Antworten weiter gearbeitet werden soll, macht sich der Fragende Notizen über die Antworten.

²¹⁸ Beispiel aus: SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut, 2006, S. 75.

Variante: Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass die Paare einen Fragebogen vom Lehrer erhalten. Die Partner stellen sich abwechselnd Fragen vom Fragenbogen. Die Antworten sollten sich die Sprechpartner notieren. Danach präsentieren die Paare im Plenum ihre Antworten. Beide Partner haben gleiche Redeanteile, beide Partner tragen zur Lösung bei.

Vorteile: Der Sprechanteil der beiden Schüler ist beim Partnerinterview sehr hoch. Partnerinterview kann man auf dem Referenzsprachniveau A1 einsetzen.

23. Bezeichnung der Technik: Geheime Wahl

Sozialform: Partnerarbeit / Gruppenarbeit

Didaktisches Ziel: Einschätzungen äußern

Vorgehen: Zunächst ist es ratsam, z.B. durch *Brainstorming* (2) den Wortschatz zu einem Thema zu reaktivieren und ihn an die Tafel zu schreiben. Die Schüler wählen dann aus diesem Wortschatz und schreiben zu dem Thema (z.B. Hobby, Schulfächer, Essen...) in einer bestimmten Reihenfolge (z.B. 1. malen, 2. lesen, 3. fotografieren, 4. klettern), was sie am liebsten machen / haben / essen. Der Sprechpartner schätzt ein: „Ich glaube, du kletterst am liebsten“ und versucht auf diese Weise die Lieblingsaktivität des Partners zu erraten.

Vorteile: Diese Technik kann man auch in Kleingruppen anwenden. Die Schüler schätzen an ihr den spielerischen Charakter, darüber hinaus hat die Technik eine positive soziale Wirkung, da die Schüler über ihre Mitschüler nachdenken müssen.

24. Bezeichnung der Technik: Kugellager²¹⁹

Sozialform: Partnerarbeit

Didaktisches Ziel: ein Gespräch mit mehreren Mitschülern führen

²¹⁹ Vgl. PETERSEN, W.H. *Kleines Methoden-Lexikon*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, 2005, S. 167.

Vorgehen: Es werden zwei ineinander gestellte Stuhlkreise gebildet, damit immer zwei Schüler sich gegenüber sitzen können. Es wird ein Thema bzw. Fragen gestellt. Ein Schüler fragt immer den gegenüber sitzenden Schüler, der ihm antwortet.

Nach kurzer Zeit drehen sich beide Kreise in entgegengesetzte Richtungen. Damit hat jeder Schüler einen neuen Gesprächspartner.

Der Lehrer bestimmt, wie lange das einzelne Sprechen dauern soll und auch, wie viele Stühle vorgerückt werden sollen.

Vorteile: Die Technik des Kugellagers ermöglicht, dass miteinander auch Schüler ins Gespräch kommen, die es normalerweise z.B. bei Partnerarbeit nicht tun würden. Diese Technik ist auch auf dem Referenzsprachniveau A1 einsetzbar.

Nachteile: Stühle müssen umgestellt werden.

25. Bezeichnung der Technik: Ich sehe das anders

Sozialform: Plenum

Didaktisches Ziel: Eigene Interesse vertreten

Vorgehen: Es sind verschiedene Fragen zu einem Thema vorhanden. Die Antworten selber könnten, aber müssen nicht vorhanden sein. Der Lehrer oder ein Schüler als „Diskussionsleiter“ stellt eine Frage, z.B. zum Thema Berufe: „Wer hat am wenigsten Freizeit?“ Ein Schüler antwortet: „Ich glaube, der Arzt hat am wenigsten Freizeit.“ Darauf sollte ein anderer Schüler seine Meinung äußern: „Ich sehe das anders. Ich glaube,...“ usw. Danach wird eine neue Frage gestellt.

Man kann zwei Gruppen in der Klasse bilden, die sich opponieren sollten.

Vorteile: Diese Technik ermöglicht, dass auch Anfänger in einer sprachlich einfacheren Weise „diskutieren“ können.

26. Bezeichnung der Technik: Pro und Kontra

Sozialform: Gruppen

Didaktisches Ziel: Eigene Interesse vertreten, sich Gehör verschaffen, mit anderen nach Lösungen für ein Problem suchen

Vorgehen: Die Schüler sollten zunächst einmal Redemittel, die zu einer Diskussion gehören, vorgestellt bekommen. Ein kontroverses Diskussionsthema wird formuliert. Die Argumente zu dem Thema, über das diskutiert werden soll, werden gesammelt. Man kann dabei Brainstorming benutzen.

Die Schüler sollen in Gruppen Pro- und Kontra-Argumente sammeln und notieren.

Die Diskussion kann im Plenum oder in Gruppen stattfinden. Es kann eine „Pro-Gruppe“ und „Kontra-Gruppe“ gebildet werden, die gegeneinander argumentieren. Die willkürliche Zuordnung zu einer Gruppe erhöht den Wettbewerbscharakter.

27. Bezeichnung der Technik: Amerikanische Debatte

Sozialform: Gruppen

Didaktisches Ziel: Eigene Interesse vertreten, sich Gehör verschaffen, beurteilen können

Vorgehen: Die Klasse wird in drei Teile gegliedert: Pro-Gruppe, Kontra-Gruppe und Publikum. Bevor die Technik angewendet wird, müssen die Redemittel bereitgestellt werden.

Es wird diskutiert. Am meisten wechseln sich die Argumente zwischen Pro- und Kontra-Gruppe ab. Es ist wünschenswert, dass die Schüler lernen, gleich reagieren zu können.

Am Ende kommt das Publikum zu Wort. Es stimmt ab, welche Gruppe überzeugender war.

28. Bezeichnung der Technik: Aquarium²²⁰

Sozialform: Gruppen

Didaktisches Ziel: argumentieren lernen

Vorgehen: Die Klasse wird in zwei ungleiche Gruppen geteilt. Die kleinere Gruppe sitzt in einem kleinen Kreis in der Mitte und diskutiert zu einem Thema. Um sie herum sitzt die andere Gruppe, verfolgt die Diskussion und sammelt gleichzeitig Argumente.

Der innere Kreis kann geschlossen sein, d.h. die Schüler aus dem Außenkreis können dort nicht in die Diskussion eingreifen, oder der Innenkreis ist geöffnet, was mit einem freien Stuhl gekennzeichnet wird. Ein Zuschauer aus dem Außenkreis kann sich auf den Stuhl setzen, seine Argumente präsentieren und wieder in seine Beobachtungsposition zurückkehren.

Vorteil: Die Schüler lernen Diskussionskultur.

Nachteil: Erst bei fortgeschrittenen Schüler einsetzbar.

29. Bezeichnung der Technik: Darstellendes Spiel

Sozialform: Gruppen

Didaktisches Ziel: ein Theater spielen

Vorgehen: Darstellendes Spiel ist eine Form von Theater mit einer „eher lockeren Anbindung an die Spielvorlage“. ²²¹ Da es für die Schüler sehr schwer ist, Theater in einer Fremdsprache zu spielen, kann man auch Pantomime und Vorlesen ergänzend einsetzen: die Pantomime illustriert das Vorgelesene. Einige Schüler sind Schauspieler, einige Vorleser und einige Publikum.

Für darstellendes Spiel sollten kurze, möglichst witzige Szenen gewählt werden. Mit der Szene machen sich alle Schüler im Unterricht vertraut, sie können sich auch bis zur nächsten Stunde vorbereiten. In der nächsten Stunde wird versucht, dass Pantomimenspieler und Vorleser aufeinander achten und

²²⁰ Lehrerbefragung

²²¹ MEYER, H. *Unterrichtsmethoden*. II. Praxisband. Berlin: Cornelsen Scriptor 2005, S. 349.

sich koordinieren. Da dieses nicht immer klappen wird, führt das zu lustigen Situationen, die die Darsteller aber nicht diskreditieren dürfen.

Das Spiel kann vom Lehrer auf Kamera aufgenommen und bei Bedarf im Unterricht gezeigt werden.

Vorteile: Bewegungen und Sprechen werden synchronisiert.

Nachteile: Darstellendes Spiel ist zeitlich aufwendig. Es ist daher mehr für fortgeschrittene Schüler geeignet. Es stellt sich die Frage, ob diese Art von Theater nicht besser außerhalb des Unterrichts als freiwilliges Angebot existieren sollte.

30. Bezeichnung der Technik: Hörspiel

Sozialform: Plenum, Einzelarbeit, Gruppenarbeit

Didaktisches Ziel: Erstellung eines eigenen Hörspiels

Vorgehen: Entweder können Hörspiele anhand selbst geschriebener Texte oder auf der Grundlage von veränderten Lehrwerktexten entstehen. Es ist ratsam, die Arbeit an einem Hörspiel auf mehrere Stunden zu verteilen. Die Schüler können zu Hause ihr Szenarium vorbereiten, überlegen, wie sie nötige Hintergrundgeräusche herstellen usw. Die Texte werden erstmal probeweise gelesen und erst dann aufgenommen. Das Hörspiel wird danach angehört und bewertet.

Vorteile: Ein Hörspiel selber aufnehmen, heißt bewusst mit der Stimme umzugehen und auf die Aussprache zu achten. Da es nicht nur gelesen, aber auch aufgenommen wird, wird die Arbeit von den Schülern ernst genommen.

Nachteile: Schüchternheit mancher Schüler.